Secuencias didácticas para aprender a escribir

A. Camps (comp.)
T. Colomer, J. Cotteron, J. Dolz, N. Farrera, R. Fort, O. Guasch, A.M. Martínez Lainez, M. Milian, T. Ribas, C. Rodríguez Gonzalo, J. Santamaria, M. Utset, M. Vilà i Santasusana, F. Zayas

187



Secuencias didácticas para aprender a escribir

A. Camps (comp.)

T. Colomer, J. Cotteron, J. Dolz, N. Farrera, R. Fort,
O. Guasch, A.M. Martínez Laínez, M. Milian, T. Ribas,
C. Rodríguez Gonzalo, J. Santamaria, M. Utset,
M. Vilà i Santasusana, F. Zayas



187

Serie Didáctica de la lengua y la literatura

1.ª edición: octubre 2003
ISBN: 978-84-9980-704-1
D.L.: B-37.693-2003

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Índice

Introducción

Anna Camps

Este libro recoge trabajos publicados en los últimos diez años. Durante este tiempo se ha hablado con profusión de la enseñanza de la escritura, poniendo énfasis en la necesidad de atender a la complejidad de procesos implicados y a la multiplicidad de conocimientos que requiere la actividad de escribir. Durante estos años también se ha hecho general entre el profesorado la idea de que hay que enseñar a escribir, de que no basta con pedir a los estudiantes que escriban y corregir lo que han escrito.

Los géneros escritos, en una sociedad alfabetizada, se hallan en la base de la mayoría de instituciones sociales, culturales y científicas. La participación en esta sociedad requiere tener la capacidad de comprender la multiplicidad de textos que se generan en ella y de producirlos, y es responsabilidad de la escuela proporcionar a todos los niños y niñas la posibilidad de hacerlo. Esto es algo que nadie discute. El problema que se plantea es cómo enseñar una habilidad tan compleja como es escribir.

Se podría pensar que, dado que la actividad de escribir es compleja, si enseñamos separadamente cada una de las subhabilidades implicadas, el aprendizaje será más fácil; después ya se integrarán en la actividad global de escribir. De hecho, hay algunas habilidades implicadas en la escritura que se pueden ejercitar separadamente, por ejemplo relacionar oraciones, sustituir sintagmas nominales por los pronombres adecuados, etc.; y otras que es imprescindible hacerlo, como por ejemplo la ortografía o ciertos aspectos de normativa gramatical. En el otro extremo, se puede defender que se aprende a escribir escribiendo y que el mero desarrollo de la actividad es suficiente para progresar; que no es necesario enseñar subhabilidades y contenidos específicos; que los procesos de producción verbal no requieren niveles altos de conciencia, sino la automatización de un saber hacer que se adquiere haciendo. Muchas personas, efectivamente, han aprendido a escribir como otras han aprendido a tocar música, con la práctica. La diversidad de habilidades naturales y de intereses de quienes aprenden hace que no podamos descartar ninguna vía de acceso a un determinado conocimiento. Pero, de todos modos, los estudios que desde ámbitos científicos diversos se han ocupado de los géneros escritos y de los procesos de escritura, y también las investigaciones sobre el aprendizaje nos inclinan a pensar que las dos vías, separadamente, no permiten adquirir la capacidad de escribir y comprender textos complejos como los literarios, los filosóficos, los

académicos y científicos o, incluso, los textos periodísticos.

Los trabajos recogidos en este libro parten de dos ideas básicas. La primera es que la actividad global que implica escribir un texto no puede descomponerse en subhabilidades separadas unas de las otras, sino que debe enraizar en una situación de escritura que dé sentido al todo, que permita considerarlo en su función discursivo-comunicativa, como acción verbal con sentido, situada social y culturalmente. La segunda idea es que para llevar a cabo la actividad global hay que dominar habilidades específicas, tener conocimientos sobre aspectos referidos a diferentes niveles del texto y del discurso. Estas últimas adquieren sentido en relación con el todo en el que se integran. Así pues, aprender a escribir consistirá en producir textos que tengan sentido y aprender las habilidades específicas que se requieren para hacerlo, pero no separadamente, sino en interrelación. De eso trata este libro.

El primer capítulo nos ofrece una visión de la diversidad de enfoques teóricos que han estado y están en la base de diferentes concepciones de la enseñanza del lenguaje escrito. Esta visión general permite ver la complejidad de lo que implica aprender y enseñar a escribir. La integración de puntos de vista diversos sobre la actividad del aula y, sobre todo, entenderla desde la confluencia de actividades intencionales que en ella llevan a cabo los participantes da sentido a las propuestas de trabajo que tienen como punto de partida actividades globales relacionadas con objetivos precisos de aprendizaje. El modelo de secuencias didácticas basadas en proyectos, explicado en el segundo capítulo, da forma operativa a esta manera de entender la enseñanza de la composición escrita, los beneficios de la cual se sintetizan en un breve capítulo tercero.

Las quince experiencias y propuestas de secuencias didácticas basadas en proyectos son algunas de las que a lo largo de los últimos diez años se han publicado. Es imposible recogerlas todas. La selección ha tenido en cuenta criterios referidos a la diversidad de géneros y a los diferentes niveles educativos.

La narración literaria ocupa un lugar importante en esta selección. Como puede comprobarse, los géneros narrativos que se contemplan son diversos y también lo son algunos de los objetivos implicados, unos orientados preferentemente a los procesos de escritura, como son aprender a revisar (el proyecto sobre «La novela de intriga») o a planificar un texto extenso («Tú eres el autor»), y otros a la iniciación en la lectura literaria («El héroe medieval») con una visión amplia de la literatura europea.

El capítulo que explica la investigación sobre dos secuencias didácticas a propósito del relato histórico nos permite ver la diversidad implicada en la narración debida a los diferentes objetivos discursivos que los textos narrativos tienen. Es ejemplo también de la

posibilidad de trabajar los contenidos de lengua en relación con las otras áreas curriculares que otros trabajos presentan de manera explícita. La transformación de un cuento en noticia («La composición de noticias») muestra claramente las condiciones contextuales que conforman este género, poniendo el acento en las características textuales y lingüísticas que se derivan del mismo.

La variedad de los géneros periodísticos y las posibilidades de publicación que los textos de los estudiantes tienen en las revistas juveniles o escolares los hacen muy aptos para trabajar aspectos discursivos y textuales en relación con las diferentes situaciones comunicativas generadas por las publicaciones periódicas. En el reportaje, por ejemplo, el escritor debe incluir las voces de diferentes personas, voces que, a menudo, se han expresado oralmente. Éste es el foco de atención del proyecto explicado en el capítulo doce.

La interrelación entre una actividad global compleja y el aprendizaje y ejercitación de saberes lingüístico-textuales de niveles distintos queda claramente ejemplificada en el proyecto de realización de «Una exposición de poesía», en la que el lenguaje poético implica a toda la persona, más allá incluso de la ejercitación de las diversas habilidades verbales.

No podían faltar ejemplos sobre la enseñanza de la argumentación. La apertura de la escuela de nuestro país a la diversidad de géneros ha tenido un inicio importante con el trabajo sobre la argumentación. A menudo se ha subrayado la necesidad de una formación democrática basada en la capacidad de razonar verbalmente; para ello hay que crear en la escuela situaciones que lo permitan y que permitan conocer las condiciones y los recursos verbales para defender la propia opinión al tiempo que se desarrolla la capacidad de comprensión, que no quiere decir de aceptación, de las opiniones de los demás. La secuencia didáctica dirigida al alumnado de secundaria basada en un proyecto de «juicio a los grafitti» que se explica en el capítulo nueve interrelaciona la reflexión sobre la necesidad de expresión verbal de los argumentos con la reflexión sobre el discurso argumentativo, y con las ayudas lingüísticas necesarias para expresarlos. El capítulo ocho ofrece razones a favor de que la enseñanza de la argumentación no quede reservada a los cursos más altos de la enseñanza obligatoria; por el contrario, desde primaria niños y niñas pueden mejorar y aprender a vehicular por escrito lo que hacen a menudo y de manera más elemental oralmente: decir sus opiniones y defenderlas.

Enseñar a escribir no es responsabilidad únicamente del profesor de lengua y no se aprende a escribir sólo en las horas destinadas a esta área en las programaciones. La escritura es herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo.

Al mismo tiempo, las situaciones de aprendizaje de las diversas materias curriculares dan lugar a situaciones de escritura relacionadas con las tradiciones y maneras de hacer de cada disciplina y, por tanto, de géneros discursivos específicos. Por este motivo, hay que insistir en la necesidad de crear espacios en los que el aprendizaje de la lengua se ponga en relación con la especificidad de los escritos propios de las áreas no lingüísticas, tal como se explica en el capítulo quince, donde se da un ejemplo de un proyecto amplio relacionado con un tema de ciencias naturales en primaria. El capítulo catorce es una propuesta para trabajar el resumen sobre un tema relacionado también con el área de ciencias, en este caso en secundaria obligatoria.

Se ha hablado poco de la escritura de textos no literarios en relación con los contenidos de aprendizaje de la literatura. En cambio, hablar de las obras que se leen o que se escuchan, comentar los recursos literarios que en ellas se utilizan son prácticas habituales de la clase de literatura. Son también prácticas sociales comunes. La crítica de libros o de teatro, los manuales de teoría literaria, cada uno en su ámbito de difusión, son textos no literarios que hablan de literatura y de géneros literarios. Seguramente los estudiantes asimilarían mejor muchos de los contenidos teóricos sobre los textos que leen o escriben si llegaran a ser capaces de formularlos por escrito con objetivos diversos, como por ejemplo haciendo una crítica teatral para lectores reales, como se explica en el capítulo trece, o redactando un manual para su propio uso y para el de los compañeros, como se explica en el último capítulo.

Hemos querido ofrecer ejemplos de secuencias didácticas de diferentes niveles, desde los medios y altos de primaria hasta la secundaria obligatoria y el bachillerato. Dar sentido a las actividades de escribir y de aprender a escribir y centrar la atención en contenidos de aprendizaje que interesen especialmente en cada situación es importante en todos los niveles. No es una opción arbitraria de enseñanza, sino que tiene sus raíces en las teorías que contemplan la actividad humana vinculada a las finalidades que se propone y que son las que le dan sentido. Los textos no son una suma de palabras o de frases, no son unidades aisladas de las situaciones en las que se producen. Si en el aprendizaje los separamos de ellas, con toda probabilidad los alumnos no aprenderán lo que les es inherente: participar en el diálogo humano a través, también, de la palabra escrita.

1

Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir

Anna Camps
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Todo cuanto los niños aprendían, todo cuanto investigaban, reflexionaban, sentían y vivían, lo volcaban en las páginas de su periódico, enteramente redactado, ilustrado, diagramado e impreso por ellos.
Obviamente, ahora sí, todos los niños estaban activos y ocupados: unos redactando, otros componiendo o imprimiendo. Pero fue algo más que una solución al problema del quehacer. Aquel medio de comunicación cambió la dinámica de la enseñanza/aprendizaje. Los pequeños periodistas aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas; a estudiar e investigar de verdad porque tenían una motivación y un estímulo para hacerlo. […]
Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar exactitud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos…
Había una exigencia -y no era, por cierto, de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba-: las informaciones tenían que ser

correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción, formado por todos los compañeros, para discutir los artículos y demandarle claridad, precisión y rigor.
Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa grande y analizar las noticias. La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social, *según lo designó Freinet.* (Mario Kaplún, 1997, p. 73)

Al leer estas palabras podríamos pensar que estamos ante una propuesta de innovación. Algunos, quizás podrían calificar esta propuesta de utópica si no supiéramos que se refieren a la renovación que Celestin Freinet introdujo en la enseñanza hace ya más de tres cuartos de siglo.

Efectivamente a través de las palabras de Mario Kaplún vemos a unos alumnos que escriben como parte de su vida en la escuela, escriben para aprender y a través de esta actividad crean su propia vida como grupo y se crean así mismos como personas en relación con la comunidad en la que participan. Dice Mario Kaplún que comunicar y conocer son una misma cosa.

Dos ideas absolutamente actuales destacan en las propuestas de Freinet: el lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla, y por lo tanto se aprende, en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social.

Sin querer, la interpretación de la obra de Freinet nos lleva a cierto anacronismo: utilizamos palabras que surgen de los estudios posteriores para hablar de su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. De hecho este capítulo quiere ser un viaje de ida y vuelta. Como después de todo viaje, no regresaremos a casa igual como habíamos salido. El mundo que habremos descubierto, las imágenes que retendremos en nuestra mente, y quizás en las fotografías y los recuerdos de personas que habremos conocido habrán desencadenado en nosotros nuevos modos de ver, puntos de vista distintos para interpretar y comprender el paisaje, el entorno que habíamos provisionalmente dejado atrás. El viaje nos llevará desde la visión social del lenguaje escrito y del aprendizaje, que

presidía la labor pedagógica de Freinet hasta la concepción del lenguaje y del aprendizaje como actividades que se desarrollan en entornos sociales y culturales en que las personas viven y se desarrollan que toma fuerza en nuestros días a partir de la concepción del discurso concebido como actividad dialógica. Este viaje habrá tenido numerosas etapas y habrá sido largo y complejo. Quizás las fotografías que expondremos en este álbum no den cuenta suficientemente de toda esta complejidad. Pero quizás permitirán recordar y tener en cuenta puntos de vista nuevos sobre las prácticas escolares que enriquecerán nuestra capacidad de comprensión y de actuación.

Diversas miradas sobre un mismo objeto: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita

La investigación sobre el texto y sobre los procesos de producción y comprensión textual y también sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura ha experimentado en los últimos cincuenta años un desarrollo sin igual. Los enfoques teóricos y metodológicos desde los cuales se han abordado estos objetos son diversos, en ocasiones complementarios, en otras contrapuestos. En este capítulo vamos a tratarlos desde un enfoque integrador, lo cual no significa que queramos establecer entre ellos relaciones que rechazan, sino que veremos cómo han ayudado a comprender, aunque sea de forma parcial y provisional, algunos de los problemas que la enseñanza del lenguaje escrito tiene planteados.

El cuadro de la página siguiente resume algunos conceptos clave que caracterizan los estudios sobre composición escrita a lo largo de los últimos años.

Estas podrían ser algunas de las fotografías del álbum de nuestro viaje hasta su última etapa que nos devuelve a algunas de las ideas con las que iniciábamos el capítulo. Vamos ahora a extendernos un poco en cada una de las orientaciones desde el punto de vista de la incidencia que han tenido y tienen en la enseñanza del lenguaje escrito, principalmente en nuestro país, tomando en consideración, en cada caso, el objeto prioritario de atención: el texto, el proceso, el contexto y la actividad discursiva[1].

El texto como objeto

En la primera mitad del siglo pasado, en un intento de superar una visión puramente

histórico-filológica de la literatura, surgieron y se desarrollaron orientaciones de los estudios literarios que tomaron como objeto de análisis el texto en sí mismo, sin tener en cuenta las relaciones de éste sea con el autor, sea con el contexto sociocultural en que el texto se había producido. Nos referimos sobre todo a la escuela formalista rusa y al movimiento denominado *New Criticism* surgido en los Estados Unidos. No es posible describir en este trabajo las características de ambos movimientos, sus semejanzas y sus diferencias. Destacaremos únicamente que ambos, en el marco del movimiento estructuralista pretenden adentrarse en las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus elementos. En este enfoque se concibe que el escritor transmite un significado a través del texto y que la tarea del lector, receptor de este significado, consistirá en desentrañarlo. El contexto es algo exterior al texto, no se considera inscrito en él.

Cuadro 1

CONCEPTOS CLAVE	FORMALISMO	CONSTRUCTIVISMO	SOCIO-CONSTRUCTIVISMO	ESCRIBIR COMO ACTIVIDAD DISCURSIVA
Foco de atención prioritaria	El texto.	El proceso.	El contexto.	La actividad.
Concepto de texto	Encarnación autónoma del significado; más explícito que la enunciación oral.	Traducción de los planes, objetivos, pensamientos del escritor.	Conjunto de convenciones discursivas.	Mediación semiótica (entre escritor y lector, interlocutores, entre lo social y lo individual).
Concepto de contexto	Exterior al texto.	Situación retórica, planteada como problema que hay que resolver.	Comunidad discursiva.	«Esferas de la actividad humana» configuradas por dos tipos de discurso (géneros).
El significado	Radica en el texto.	Radica en los procesos interpretativos del lector visto como constructor de significado.	Radica en las normas de la comunidad interpretativa.	«Es un fenómeno diámico que surge de las distintas voces que se refractan y se reponden unas a otras.» (Nystrand, 1997)
Concepción del escritor	Transmisor de significado.	Persona que resuelve problemas retóricos.	Miembro socializado de una comunidad discursivo-interpretativa.	Participante en actividades humanas con sentido.
Concepción del lector	Receptor de significado.	Intérprete activo e intencional.		

Adaptación a partir de Nystrand, Greene y Wiemelt (1993)

Algunas manifestaciones de la influencia de esta orientación en la enseñanza del lenguaje escrito

La influencia de estas corrientes de los estudios literarios en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela es indudable. Por ejemplo, la metodología basada en la lectura «minuciosa» o detallada del texto (*close reading*) propia del *New Criticism*, se propone, a partir de los años cuarenta como modelo pedagógico de análisis de los textos y son adoptadas en gran parte en las propuestas de «comentario de textos» en los niveles de bachillerato en un intento de superar el análisis subjetivo o atomizado de propuestas anteriores. Lo que interesaba ahora no era tanto descubrir figuras retóricas, sino establecer la relación entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto. El procedimiento más extendido de análisis para la práctica escolar del comentario refleja esta orientación (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1967):

- Lectura atenta de los textos.
- Localización del texto en el conjunto.
- Determinación del tema y la estructura.
- Análisis de la forma a partir del tema.
- Conclusión.

Prescindiendo de la rigidez de la propuesta y de la rutinización que la práctica escolar conlleva en muchas ocasiones, aparece de modo evidente el interés de que el estudiante aprenda a percibir las relaciones entre los aspectos formales del texto y el tema (que naturalmente se desentraña a través de esta lectura atenta del mismo texto) y la estructura textual.

Algunos análisis de textos en la escuela tomaron como referente teórico el formalismo ruso y las propuestas de algunos de los estructuralistas europeos. En los niveles de la enseñanza primaria el estudio *Morfología del cuento* de Propp (1928)[2] tuvo, sin lugar a dudas, una influencia decisiva. Este autor ruso quiso descubrir los elementos generales que estructuran la narración tradicional para dar cuenta de la unidad de este género. Las funciones de los cuentos populares que establece Propp aparecen como referente no sólo en las prácticas escolares, sino también en la creación de materiales que permiten seleccionar y combinar las diferentes funciones identificadas en los cuentos tradicionales. La obra más popular de Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, se basa en gran parte en este tipo de transformaciones. A través de sus propuestas los niños y niñas descubren las posibilidades de transformación de cuentos a partir de la alteración de alguno de sus elementos estructurales y de nuevas combinaciones entre ellos. La revista francesa de enseñanza de la lengua *Pratiques* ofreció en los años setenta ejemplos magníficos de análisis de textos en las prácticas de enseñanza desde estos enfoques[3]. La influencia de

los movimientos formalistas se rastrea también en los «talleres literarios». Son ejemplos de ello propuestas como las del grupo OULIPO (1973) o las de Queneau (1989), referencias comunes para muchos talleres de poesía. El juego con los textos, la creación a partir de las nuevas combinaciones de las piezas que se han descubierto en el análisis. Permiten a los alumnos acercarse a la estructura, a la forma de los textos, a descubrir su gramática y a «crear».

No siempre los talleres literarios se han basado en técnicas aplicables de forma más o menos mecánica. Las experiencias más estimulantes han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y escribir a partir de proyectos de escritura de textos en que la lectura y el análisis de los textos se han subordinado a ellos. Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón[4] exponen en el libro *Los talleres literarios* (1985) su larga experiencia de enseñanza de la literatura como actividad de leer y de escribir creativamente, más allá de la historia de la literatura y del comentario de texto[5].

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y la producción de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita. Quizás no sea demasiado atrevido decir que en este terreno en nuestro país las necesidades de la enseñanza han ido por delante de los estudios lingüísticos, por este motivo muchos autores de propuestas curriculares y de materiales basados en el trabajo sobre los textos han tenido la doble labor de fundamentación lingüística y de transposición a la enseñanza, en muchas ocasiones a partir de referentes de otras lenguas. En el momento actual los estudios de lingüística textual de las lenguas del Estado permiten a los enseñantes fundamentar con mayor rigor sus propuestas, sobre aspectos textualmente relevantes como son los conectores, las formas verbales, la anáfora, entre muchos otros. La aparición de revistas de didáctica de la lengua en castellano y en catalán facilitó la divulgación de estos enfoques. Es imposible referirnos a las innumerables reflexiones, propuestas, materiales escolares que han tomado como referencia los trabajos sobre el texto; citaremos sólo dos ejemplos significativos que se adelantaron a la adopción generalizada de este enfoque en los materiales de secundaria a partir de la reforma: los manuales *Trèvol* en lengua catalana (Bordons, Castellà y Monner, 1988) y los materiales para la ESO: *Para narrar, Para comprender*, en lengua castellana (Martínez, Rodríguez

y Zayas, 1990) y catalana (Ferrer, Escrivà y Lluch, 1990) ampliamente fundamentados lingüísticamente que amplían el punto de vista a aspectos contextuales.

La aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. Otros enfoques teóricos vendrán a enriquecer las posibilidades de análisis de los textos y se añadirán a su comprensión: de qué forma reflejan, o prefiguran, o expresan la situación enunciativa, al sujeto de la enunciación, al lector, y aún más, en qué medida reflejan la compleja actividad discursiva humana. Sin embargo, la comprensión del diálogo humano a través de los textos requiere en ocasiones la suspensión –temporal- de dicha comunicación, requiere la explicación de los textos, los cuales se reincorporan después al circuito comunicativo enriqueciéndolo. La comprensión es una visión implicada, desde el interior del proceso comunicativo, la explicación toma el texto como objeto. Son dos concepciones que parecen excluyentes. Ricoeur (1986) propone la interpenetración entre comprensión y explicación y entiende que esta última es «una mediación exigida por el mismo discurso» que se exterioriza en las marcas materiales del texto. Pero la explicación de los textos no es una finalidad en sí, «no hay explicación que no acabe en comprensión». La actividad de análisis aparece como «un simple segmento en un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua (*naïve*) a la comprensión en profundidad (*savante*) a través de la explicación» (p. 185).

Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de comprensión de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. Este será el objetivo último que otros enfoques de los estudios sobre el texto podrán en relieve como veremos en los apartados siguientes.

El proceso de composición escrita

El interés de la investigación sobre los procesos redaccionales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes y encuentra su principal marco de fundamentación teórica inicial en la psicología cognitiva,

en la orientación que Nystrand, Greene y Wiemeld (1993) denominan *constructivismo.*

La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los denominados *modelos de etapas* cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a cabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba surgiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban dicho proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. Los modelos cognitivos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas. El modelo de Hayes y Flower (1980) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza[6]. Durante la década de los 80 en los Estados Unidos el desarrollo de la investigación sobre los procesos cognitivos, sobre los componentes de dichos procesos, sobre los subprocesos implicados sobre la diversidad de los procesos en relación con las diferencias individuales, con los diversos géneros (narración, exposición, etc.), con los cambios en el contexto, etc. llegó a fundamentar una especialización de los estudios sobre el lenguaje.

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Este primer elemento es altamente condicionante del proceso que se sigue. Así, una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que éstos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nueva relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Si, en cambio, la representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de «decir el conocimiento» (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Otros componentes de las representaciones que el escritor maneja a lo largo del proceso, como el conocimiento de los esquemas textuales, de los contenidos temáticos sobre los cuales escribe, de las estrategias de resolución de los problemas, del mismo texto que quiere escribir o que está escribiendo, etc., contribuyen a la gestión y control

adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Este mecanismo de gestión, de control, es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos pues permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso.

Aportaciones de los estudios sobre los procesos de redacción en la enseñanza

En el mundo anglosajón los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso. El énfasis recayó en la enseñanza de las estrategias de resolución de problemas de composición y en la capacitación de los aprendices para llevar a cabo un control adecuado del proceso de producción textual. Los programas nacionales de enseñanza de la composición escrita desarrollados en algunos países son exponente del impacto de estas investigaciones.

La investigación sobre los procesos de composición ha permitido mostrar su complejidad y su diversidad y ha permitido abrir caminos para indagar sobre los conocimientos implicados en el dominio de la competencia escrita y ofrecer técnicas para llevar a cabo el proceso. Ahora bien, la aportación más destacada es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente las gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo. En el terreno de la enseñanza los estudios sobre los procesos redaccionales confluyen con las concepciones psicopedagógicas de Vigotsky, que han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura. Un ejemplo de ello es la importancia que se atribuye a la interacción con el profesor o con los compañeros especialmente en los subprocesos de planificación y de revisión. Se pone en cuestión, pues, la práctica tradicional de escritura de un texto (redacción) a partir de una consigna, texto que el alumno entrega al profesor como producto acabado y que el profesor corrige, es decir marca –y en ocasiones comenta– los errores que el escrito tiene y evalúa la tarea llevada a cabo. La confluencia, en ocasiones contradictoria, entre el modelo teórico cognitivo de la composición escrita y el modelo pedagógico interaccionista que guía la enseñanza ofrecerá a ésta vías para avanzar en conceptos más contextuales y pragmáticos de la escritura[7].

Es difícil hacer una síntesis de las investigaciones y de las propuestas de enseñanza que, en nuestro país, han surgido de los estudios sobre la composición escrita o se han visto influidos por ellos. Tomaremos únicamente algunos puntos de referencia que servirán para mostrar la diversidad de propuestas y la integración con otros enfoques que se da en algunas de ellas.

Se pueden destacar algunas traducciones de experiencias llevada a cabo en los Estados Unidos como desarrollo de los planes de reforma de la enseñanza de la escritura y de formación del profesorado en ejercicio. El más divulgado ha sido el de Donald Graves (1993), que analiza una experiencia en el aula con niños y niñas que aprenden a escribir en situaciones interactivas con el adulto y con los pares. Este trabajo y también el de Lucy McCormick (1986) contradicen los resultados de muchas investigaciones que comparaban la conducta de expertos y novatos y afirmaban que estos últimos apenas planificaban y revisaban sus escritos.

Los niños y niñas que tienen interlocutores en el proceso de producción y destinatarios para sus textos dedican tiempo a planificar y son capaces de revisar sus textos a niveles globales teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir. Para ello, como es propio de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, necesitan la ayuda del adulto. Este tipo de trabajos, a menudo poco valorados en los niveles de investigación académica, contribuyó a poner de manifiesto la importancia de los contextos de producción en el desarrollo de los procesos de escritura.

La enseñanza de la redacción se vio favorecida también por la publicación de propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados; por ejemplo, actividades para facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, la organización de los contenidos; ejercicios de textualización que atendían a la coherencia y cohesión del texto, a la organización del párrafo, etc.; actividades para facilitar el proceso de revisión y corrección de los textos, etc., y, por último, actividades destinadas a desarrollar la capacidad de tomar conciencia y de controlar el propio proceso. De entre todas las propuestas destacan, sin lugar a dudas, las de Cassany (1993, 1995, 1999, entre otras), que han sido decisivas en la renovación de la enseñanza de la composición escrita en nuestro país.

La atención a los procesos de redacción y sobre todo su desarrollo en las aulas se ha visto enriquecido por la atención a la diversidad de los textos y por la influencia de la lingüística textual en la enseñanza. Un ejemplo de ello es el modelo de enseñanza de la

escritura elaborado por un grupo de profesores de Ecouen, coordinados por Josette Jolibert. Este grupo durante los años 1987 y 1988 realizó un proyecto de investigación-acción que se divulgó a través de diversas publicaciones, una de ellas traducida al catalán.

En la confluencia de los estudios sobre los procesos redaccionales y su enseñanza, de las teorías que consideran la interacción social como fundamento del aprendizaje y de las diversas orientaciones del estudio del texto y del discurso se sitúa la investigación llevada a cabo en las aulas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita y que se desarrolló a principios de los años noventa (Camps, 1994*a*). El trabajo muestra que la enseñanza de la composición escrita es posible y que las argumentaciones escritas de los alumnos mejoran después del proceso de enseñanza y aprendizaje seguido. Lo más interesante es, sin embargo, ver cómo los estudiantes, en su trabajo de redacción en colaboración, se plantean problemas complejos de composición escrita en relación con la situación comunicativa en que se inserta el texto que escriben. El análisis de la interacción grupal permite ver a unos adolescentes implicados en procesos complejos de planificación, de textualización y de revisión para resolver el problema que tienen plantado. Esta investigación ha dado origen a numerosas experiencias que se han basado en el modelo de secuencia didáctica a partir proyectos de escritura, publicado en 1994 (Camps, 1994*b*) y ha sido el desencadenante de numerosas investigaciones que han hecho nuevas aportaciones al modelo inicial. Como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión. Así, en esta línea de trabajo, se abren dos espacios que fundamentarán investigaciones posteriores. Por una parte, se pondrá de manifiesto la complejidad de lo que se denomina contexto (Milian, 1999); por otra parte el hecho de que las secuencias didácticas tengan un doble objetivo, discursivo y de aprendizaje permitirá comprender de qué modo dos tipos de actividad confluyen y se relacionan en el proceso de regulación de la escritura. Se abre así un marco interpretativo fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Hablaremos de cada uno de estos aspectos en los apartados siguientes.

Hemos visto, pues, que más allá de la divulgación de la investigación cognitiva sobre los procesos redaccionales, en nuestro país la atención a los procesos de escritura se ha desarrollado sobre todo en situaciones de enseñanza y aprendizaje y en gran parte se ha abierto a horizontes que superan el marco estrictamente cognitivo y aun textual.

La emergencia del contexto

Es difícil, por no decir imposible, establecer una línea que separe los estudios estrictamente cognitivos, en que el contexto se tiene en cuenta únicamente desde el punto de vista de su representación por parte de los interlocutores, y los estudios de orientación sociocognitiva en que el concepto de contexto se amplía progresivamente de la situación concreta en que se desarrolla la comunicación al entorno social en que se desarrolla cada acto comunicativo. En el ámbito de los estudios sobre los procesos de composición escrita, especialmente en los Estados Unidos, muy pronto se alzaron voces que relacionaban la diversidad de los procesos a factores que dependían de las situaciones en que éstos se desarrollaban y a los contextos sociales y culturales que los condicionaban. Se oponían así a las explicaciones puramente internas al sujeto que escribe y a la contraposición entre los procesos seguidos por los expertos y los novatos. Por ejemplo, Shaughnessy (1977) interpreta que muchos errores de los no expertos no se deben únicamente a la falta de dominio del lenguaje escrito en sí mismo, sino al desconocimiento de las situaciones académicas que dan lugar a usos específicos del lenguaje. Las investigaciones de Nystrand (por ejemplo, 1986) se sitúan ya desde sus inicios en una orientación sociocognitiva que, además tiene en cuenta las interacciones grupales en el desarrollo del mismo proceso de escritura[8]. Así pues, se desarrollan estudios que se interesan no sólo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación, y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término *discurso* expresa esta relación.

Los estudios lingüísticos sobre la enunciación y el discurso desarrollados en el ámbito europeo han tenido una gran incidencia en las investigaciones y propuestas de enseñanza. Cabe mencionar los trabajos de Bronckart y su equipo en la universidad de Ginebra. Según este autor, cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto. La distinción entre los parámetros de la situación material de producción (locutor, interlocutor, lugar y tiempo de la enunciación), y los parámetros del espacio social, definido como la zona de cooperación en la cual se desarrolla la actividad verbal (enunciador, destinatario, finalidad), a partir de los cuales se

organizan los textos, tuvo una gran influencia en la enseñanza de la lengua en el ámbito francófono. En nuestro país los currículos de Valencia y del País Vasco son deudores explícitos de esta orientación.

Uno de los conceptos clave en el desarrollo de programas de enseñanza, especialmente de lenguas extranjeras, es el de competencia comunicativa, que ampliaba el de competencia lingüística. El desarrollo de la pragmática, de la etnografía de la comunicación y del análisis del discurso ofrece marcos conceptuales que contribuyen también a una mayor comprensión de la producción escrita.

El concepto de contexto es muy complejo y diverso. Conscientes de la imposibilidad de adentrarnos en él en profundidad en el espacio de este trabajo intentaremos sintetizar tres concepciones que sirven de base a las investigaciones sociocognitivas de los procesos de composición y de su enseñanza.

1. El contexto como *situación*, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario. Los modelos cognitivos consideraban esta realidad desde el punto de vista de la representación que de ella tiene el escritor.
2. El contexto como *comunidad discursiva.* Parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.
3. El contexto como *esfera de actividad humana* en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes.

Investigaciones y experiencias sobre enseñanza de la composición escrita que se desarrollan en este amplio marco teórico

El concepto de contexto como situación comunicativa (quien escribe, a quien escribe, con qué intención) que el escritor debe tener en cuenta se incorpora con facilidad a diversas propuestas de enseñanza. En la escuela se crean espacios de escritura reales en que los alumnos deben tener en cuenta las características de los destinatarios para ajustar

los escritos a las necesidades que la comunicación demanda. La escritura de cartas, de cuentos para compartir, de escritos para ser publicados en periódicos escolares y revistas, son expresión de esta orientación.

Sin embargo, numerosas propuestas van más allá de esta simple consideración del contexto como situación y toman en cuenta el contexto como espacio social, como comunidad de discurso en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso[9].

La investigación de Milian (1999) analiza la complejidad de lo que constituye el contexto de una actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal en que el texto que se escribe tiene una finalidad más allá de la estrictamente escolar y para la cual se establecen unos objetivos específicos de aprendizaje. La investigación muestra de qué modo los aprendices aprenden a manejar los diferentes contextos que se entrecruzan en su actividad y muestra también el predominio de uno u otro según el tipo de proceso que se lleva a cabo y según las características de los grupos.

En la orientación sociocognitiva, que relaciona el proceso de escribir con los entornos sociales, se desarrolla en el mundo anglosajón un amplio movimiento denominado *writing accross the curriculum* que se orienta a la investigación y a la enseñanza de la escritura de los textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares.

A raíz de este interés, numerosas investigaciones y experiencias escolares han enfocado su atención a la enseñanza de textos clasificados a menudo como explicativos, informativos o expositivos, que los estudiantes deben dominar en relación con las actividades escolares o académicas (por ejemplo: Castelló, 1997; Castelló y Milian, 1998; Milian, 1993, 1995, 1997; Sánchez Miguel, 1996).

El concepto de lengua escrita como contenido transversal, introducido en los diseños curriculares, se puede relacionar con esta orientación. Se parte de la idea de que el aprendizaje de las distintas materias requiere del concurso del discurso escrito propio de cada uno de los ámbitos curriculares y, al mismo tiempo, de que los textos académicos y científicos se deben enseñar en relación con los contenidos y tradiciones comunicativas de los entornos en que han surgido[10].

Contemplar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles escolares a través de la descripción e interpretación que de ellas hace la maestra –*Llegir i escriure per viure* es el título que Montserrat Fons da al libro en el que da cuenta de su experiencia con niños de cinco años-, y el investigador o la investigadora

(Domínguez y Barrio, 1997; Ríos, 1999) nos acerca de una realidad compleja en que los participantes están implicados en una tarea de construcción del significado y de aprendizaje del código escrito que les es imprescindible para ello. Basten estos ejemplos para ver de qué modo niños y niñas y profesora están aprendiendo a dominar un instrumento que les es necesario para llevar adelante las tareas o los proyectos que se han propuesto, instrumento que les será necesario para vivir y para crecer como personas en una sociedad alfabetizada.

La interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido.

Escribir y aprender a escribir como actividades discursivas

Llegamos a la última etapa de nuestro viaje enriquecidos por las experiencias vividas. Esta etapa nos acercará de nuevo al punto de partida, la actividad en el aula, pero con una riqueza conceptual que permitirá comprender mejor la situación escolar que describíamos inicialmente y nos permitirá, seguramente, enfocar con mayor conocimiento las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. El concepto del cual partimos ahora es el de *actividad*.

La teoría de la actividad, que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev, Vigotsky) y en pensamiento de Dewey puede ser un marco conceptual que dé cuenta de la relación didáctica como proceso y, en especial, puede ayudar a entender la interrelación entre actividades diversas con fines diversos que caracteriza la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Desde este punto de vista, el objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por estar orientada a una finalidad, por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. La actividad tiene siempre un motivo, que puede no ser percibido conscientemente por los agentes, pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad pero la desencadena, le da sentido. Una característica importante de la actividad es que

«está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos», las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que «vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte» (p. 289); esto es lo que «mueve» (la motivación) a los humanos a actuar.

En un segundo plano de análisis, las actividades se descomponen en acciones. Los individuos (o grupos) llevan a cabo la actividad mediante un sistema de acciones cada una de ellas realizada con un objetivo que no es el motivo de la actividad pero que se integra en ella, así por ejemplo buscar una palabra en el diccionario adquiere sentido en un proceso de resolución de problemas en la lectura o la escritura. Leontiev concibe las actividades desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan. Desde este enfoque, la actividad es la organizadora de las acciones.[11] Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo. Dice Leontiev (1975, p. 290):

> *[…] como el objeto de la acción no impulsa por sí mismo a actuar, es necesario, para que la acción se cumpla que su objeto aparezca al sujeto en relación con el motivo de la actividad de la cual forma parte esta acción.*

Dewey destacó también la relación entre la globalidad de la actividad, que califica de funcional, y las partes que la constituyen (véase cita del cap. 2, p. 39).

Según el pensador austríaco Habermas (1989) las acciones humanas son fundamentalmente discursivas; la realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas establecen y han establecido a lo largo de la historia. Las instituciones, los ámbitos de relación social, son resultado de la interacción comunicativa y a la vez la condicionan. La extrema diversidad y complejidad de las formas de organización de las actividades humanas está indisolublemente ligada a la emergencia de un modo de comunicación particular, el lenguaje, que les confiere una dimensión también particular que las distingue de las actividades propias de otras especies animales y que justifica que sean calificadas en sentido estricto como sociales (Bronckart, 1996, p. 31).

El pensamiento de Habermas entra en consonancia con el concepto de *género discursivo* tal como fue propuesto por Bajtín[12] (1982), que considera que las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Es en la dinámica de la comunicación entre las personas donde se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica que se originan, se aprenden y evolucionan

los géneros discursivos, que constituyen también instituciones sociales.

Destacaremos tres ideas básicas que, a nuestro modo de ver, pueden iluminar la comprensión de la enseñanza de la lengua en la escuela y en particular de la composición escrita y que abren nuevos caminos de reflexión.

En primer lugar la idea de que las actividades humanas están orientadas a una *finalidad* que no es particular de un individuo sino que es *social.* La actividad de aprender, por ejemplo, es por naturaleza social y es inherente a la perpetuación de la especie humana. Las formas que esta actividad ha ido adoptando, las acciones de los grupos o individuos para llevarla a cabo han sido y son diversos; en nuestra sociedad las actividades de enseñar y aprender se han institucionalizado a través de la escuela. Las expectativas de niños y niñas respecto de la actividad escolar responden a esta construcción social que se comparte, aunque, por supuesto, cambia a través de las acciones de las personas: la escuela hoy es muy distinta de la de hace cien años. Así pues, la comprensión de las acciones de las personas sólo es posible en relación con el significado que éstas les atribuyen en el marco de la actividad en que se insertan.

Una segunda idea que cabría destacar es la centralidad de la palabra, del *diálogo* en las acciones humanas, entendiéndolo en su significado más amplio, desde el que se da en la interacción cara a cara en la conversación, hasta el que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados. Los textos no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente. Por este motivo Bajtín caracteriza la actividad humana y el discurso de dialógicos. Este tipo de actividad, la discursiva, es lo específicamente humano. Por ejemplo, lo que hace de la escuela una institución no son los edificios, las mesas, las sillas, etc. sino lo que la sociedad ha elaborado y elabora a través de la palabra: conceptos sobre educación, sobre infancia, decisiones sobre las relaciones educativas, leyes, currículos, formas de transmitir el saber, los mismos contenidos escolares.

Finalmente, el concepto de *género discursivo* se relaciona con la idea anterior. Los entornos sociales dan lugar a formas específicas de usar el lenguaje. Lo resumía de esta forma en un artículo anterior (Camps, 2000, p. 70):

> *[tomaremos en] consideración los productos verbales de la interacción humana, es decir, los textos reales producidos en relación con los contextos en los que tienen lugar. Desde este punto de vista, los textos no existen fuera de esta interacción. Es verdad, sin embargo, que las situaciones de interacción social se dan en ámbitos que tienen características comunes, que hay esferas comunicativas que están en el origen de textos que, por consiguiente, tendrán*

también rasgos comunes. Algunos autores los han denominado géneros discursivos. Los géneros se conciben como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en tipos determinados de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua; son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Los rasgos que se repiten llegan a constituir una norma [en el sentido de lo que es normal, no necesariamente normativo] y como tales se perciben y se aprenden. Por ejemplo, desde muy pequeños los niños están en contacto con unos productos verbales específicos que son los cuentos, diferentes de la conversación o diferentes de las indicaciones que da la maestra para hacer alguna actividad. También muy pronto los niños y niñas que aprenden a escribir saben distinguir entre una noticia, en que imitan el lenguaje del periódico y de la televisión, y un cuento.

En los géneros discursivos se pueden encontrar, pues, características estructurales y lingüísticas comunes, y por este motivo funcionan como «horizontes de expectativas» para los lectores y como «modelos» para los escritores. A través de estos aspectos compartidos los géneros son susceptibles de comunicar en la sociedad en la que están vigentes. Aprender a hablar y a escribir consistirá en aprender a participar en estos intercambios utilizando el lenguaje que es propio de cada situación.

Las actividades implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

Nuestro viaje llega a su fin. Abordamos de nuevo las situaciones escolares desde el punto de vista de las actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de desarrollarse como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello.

El énfasis en la escuela como espacio comunicativo ha dado lugar a numerosas experiencias e investigaciones centradas en el desarrollo de espacios de comunicación en el que los alumnos utilizan el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y de su propia realidad y de la de su entorno, y como instrumento de exploración del mundo. Este tipo de proyectos no está en general relacionado con los contenidos curriculares, sino que tiene como objeto el conocimiento de la realidad social y cultural en la que los alumnos viven y en la que se construyen

como personas. Ejemplo de esta orientación es el trabajo de Beach y Myers (2001), que muestra experiencias en las que estudiantes de secundaria se convierten en investigadores de la realidad social, entendida de manera amplia: escuela, familia, comunidad, mundo virtual, y en la que exploran recursos diversos para representar dicha realidad y en la que los diferentes lenguajes contribuyen a ello. Un segundo ejemplo lo ofrece el trabajo de Freedman, que explica de qué modo la correspondencia entre alumnos de una escuela de los Estados Unidos y de una escuela de Inglaterra lleva a unos y a otros a valorar su propia cultura, en ocasiones considerada marginal, por el hecho de tener que explicitar sus propios valores para comunicarlos a los corresponsales lejanos. Estos enfoques no están lejos de las experiencias propugnadas por Freinet, desconocido en algunos niveles de enseñanza y en los países anglófonos y que, curiosamente, vuelve a ser reivindicado a partir de estos enfoques socioculturales y críticos. Esta orientación pone énfasis en las situaciones comunicativas en sí mismas sin enfocar la especificidad de los objetivos lingüísticos o literarios implicados en la diversidad de los discursos. Se puede considerar que se concibe el entorno escolar como generador de sus propios escritos, específicos de estas situaciones en las cuales adquieren sentido.

Otras experiencias e investigaciones ponen en relación los géneros escolares con los tipos de discurso que las sociedades alfabetizadas han elaborado (literarios, científicos, periodísticos, etc.) y que tienen sus propias características, que los alumnos deben aprender a dominar. En esta orientación puede concebirse que las situaciones de aprendizaje escolar de la composición escrita se inscriben en la confluencia de dos tipos de actividades:

- La que da sentido al texto que se escribe, puesto que tiene en sí mismo un objetivos y un contexto que le da sentido (escribir un libro de poemas, un informe de investigación, un trabajo de ciencias naturales, un texto de opinión para una revista escolar, etc.).
- Una actividad de aprendizaje, guiada por los objetivos y contenidos específicos que se especifican para cada una de las actividades de escritura (el lenguaje metafórico, el uso de formas impersonales en el lenguaje científico, los conectores argumentativos, etc.).

Podemos poner como ejemplo el trabajo de Thomas y Maybin (1998), que describe un trabajo de investigación de unas adolescentes sobre la variación lingüística en la comunidad y en los repertorios de los hablantes individuales en una escuela del este de Londres.

En este marco se inscriben también la investigación y las propuestas de enseñanza del

grupo GREAL[13]. El modelo de enseñanza de la composición escrita que se propone este equipo (Camps, 1994*b*) se basa en un proyecto de escritura compartido por el grupo que tiene unos objetivos propios; al mismo tiempo se propone unos objetivos de aprendizaje referidos a algún aspecto del género implicado, objetivos que tienen que hacerse explícitos y servir de guía para la producción textual. La articulación de ambos tipos de objetivos se concreta en secuencias didácticas. La línea de investigación sobre la enseñanza de la composición escrita a partir de secuencias didácticas basadas en proyectos ha permitido avanzar en el análisis de los dos procesos: el de composición textual, que tiene sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal, y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja. Podemos resumirlo con estas palabras (Camps, 2000, p. 74):

> *Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión.*

Podemos afirmar que lo que interesa para la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en que el alumno puede participar.

El interés de la investigación de estos dos tipos de actividades radica en las posibles

relaciones que se dan entre ellas. La hipótesis de trabajo que ha guiado la investigación es que las operaciones de regulación interactiva del texto que se produce y las de regulación de los procesos de aprendizaje a través de la interacción verbal se funden en lo que se denomina *evaluación formativa.* La investigación de Ribas (2000) se enfoca a la interfase entre los dos tipos de actividades: la de producción textual con sus objetivos propios y la de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo e indaga los mecanismos de evaluación formativa que se manifiestan en la articulación entre ambos procesos. Así, la revisión con la ayuda de pautas es a la vez instrumento para revisar el texto y un momento de toma de conciencia de lo que hay que aprender a hacer para escribir un buen texto perteneciente al género discursivo que se está trabajando:

> *Si la evaluación formativa considera la adquisición de conocimientos desde la perspectiva del proceso que el alumno sigue para construirlos, nos hallamos ante una situación que contempla dos procesos superpuestos e interrelacionados: el proceso de escritura y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa será, en este marco, un elemento de regulación que contribuirá al desarrollo de ambos procesos paralelos.* (Ribas, 1997)

En estas situaciones de regulación, el lenguaje se usa para hablar del discurso que se está construyendo en su función metalingüística (Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997) y a través de este uso se toma conciencia de las características del género discursivo objeto de uso y de aprendizaje.

Estas constataciones se convierten en argumentos para avanzar en una propuesta de enseñanza de la composición escrita que parta de actividades de producción global y para seguir avanzando en el análisis de su interrelación con los objetivos y contenidos específicos de aprendizaje desde el punto de vista fundamentado en la conjunción de los dos tipos de actividades con sentido.

La consideración de la clase de lengua desde el punto de vista de las actividades complejas interrelacionadas que en ella se desarrolla puede permitir aproximarnos a los procesos de aprendizaje más allá de las propuestas puramente técnicas, al tomar en cuenta las intenciones de los agentes, en las cuales los aspectos cognitivos, afectivos y sociales se integran de forma inseparable.

A modo de conclusión

Ahora sí, hemos llegado al final de nuestro viaje. Vemos de nuevo niños y niñas que

escriben para hacer cosas: el informe de un experimento, de una observación, un libro de cuentos, una exposición de poesía, la guía de su pueblo o de su barrio, una carta al director de un periódico, etc. Pero estos niños y niñas saben que esta actividad de lectura o escritura de textos, si se hace en la escuela, tiene también como objetivo apropiarse de unos saberes, que se hacen explícitos. Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor. Los diversos instrumentos de mediación intervienen en este proceso, y, sin lugar dudas, el más importante es la compleja red de interacciones verbales con los compañeros y compañeras y con el docente.

Como conclusión de este rápido recorrido queremos destacar la complementariedad de las miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Los estudios que han ido enriqueciendo estas miradas pueden, en ocasiones, presentarse como enfoques contrapuestos. Pero si nos situamos en las aulas, en la complejidad de las actividades que se desarrollan en ellas, percibimos claramente la necesidad de estos puntos de vista complementarios.

Los estudios sobre el texto, sobre los procesos, sobre el discurso proporcionan a los docentes e investigadores instrumentos para comprender mejor lo que ocurre en las aulas, para interpretar con mayor conocimiento los progresos y las dificultades de los alumnos y para planificar las situaciones de enseñanza de forma más adecuada. Y sobre todo permiten comprender e interpretar la diversidad de caminos que los alumnos siguen y que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender a escribir. En este entorno el lenguaje escrito, como decíamos al inicio, puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

Versión revisada con permiso expreso del editor del original: CAMPS, A. (2003): «Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir», en RAMOS, J. (coord.): *Escribir sin prisas… pero con sentido*. Sevilla. MCEP.

1. A lo largo de la exposición citaremos algunos trabajos, experiencias de aula e investigaciones a modo de ejemplos, de puntos de referencia. El capítulo no quiere ser una historia reciente de la enseñanza de la composición escrita –que está por hacer–; es únicamente un recorrido por algunos conceptos clave que han influido en los modelos de enseñanza de la redacción. Aunque se establece una secuencia en apariencia ordenada en el tiempo, las diversas orientaciones de los estudios sobre el texto y el discurso se solapan y en ocasiones, conviven una con otras en su relación con la enseñanza. El viaje de que se habla es, en gran parte, el recorrido conceptual de la autora del capítulo.

2. El libro fue traducido al castellano en 1977 junto con el texto *Transformaciones de los cuentos maravillosos, del mismo autor*, publicado en ruso en 1928.

3. El análisis del cuento tradicional *El mirlo blanco*, llevado a cabo por Adam, Halté y Petitjean, ejemplifica este tipo de análisis basado en los modelos de Greimas y de Larivaille. La descripción del trabajo llevado a cabo por

Goldenstein (1979) con sus alumnos sobre la lectura de la novela *Miguel Strogoff* es ejemplo de cómo los modelos estructurales de análisis de los textos pueden ser útiles para una lectura activa y en profundidad.

4. A principios de los años ochenta estos autores iniciaron la publicación de materiales que experimentaban en las aulas de secundaria como alternativa a una enseñanza memorística de la literatura: *El taller de la novela, el alfar de poesía, la fábrica del teatro*, entre otros.

5. En lengua catalana destacan las propuestas de Carmen Alcoverro (1988) para la enseñanza de la literatura con estudiantes de bachillerato que parte de la lectura y análisis de textos literarios como base para la escritura.

6. En nuestro país se refirieron a este modelo Gil y Santana (1985), Cassany (1987) y Camps (1990*a* y *b*).

7. Es el caso, por ejemplo, de las investigaciones experimentales de Bereiter y Scardamalia, cuyo modelo de composición escrita se enmarca plenamente en el paradigma cognitivo y en cambio se refieren a postulados vigotskianos cuando hablan de la enseñanza del proceso de escritura.

8. Marta Milian (1999) ofrece una amplia revisión de los estudios sobre la enseñanza de la composición escrita en los Estados Unidos y explica el desarrollo de las líneas diversas de investigación.

9. El libro coordinado por Camps (1994*c*), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, aporta puntos de vista diversos sobre la consideración del contexto en el uso y aprendizaje de la escritura en situación escolar.

10. Los artículos del monográfico del número 8 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura: La lengua como instrumento de aprendizaje* tratan desde diferentes puntos de vista el tema de los usos verbales en relación con las diferentes áreas de conocimiento.

11. En palabras de Leontiev: «Una acción es un proceso cuyo motivo no coincide con el fin de la acción en ella misma».

12. Las transcripciones del nombre de este autor es diversa según las lenguas: fr.: Bakhtine; ing. y cat.: Bakhtin; cast: Bajtín. Aquí usamos la de la publicación que se menciona.

13. Grupo de investigación adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona.

2

Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica

Anna Camps
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Las dificultades inherentes a la enseñanza de la lengua han llevado a menudo a profesoras y profesores a buscar soluciones en las diversas ciencias que, de una forma o de otra, están relacionadas con ella. Como el conjunto de estas ciencias es tan amplio y todas ellas han evolucionado de manera extraordinaria en los últimos años, en ocasiones hemos estado tentados a pensar que finalmente habíamos encontrado la solución a los problemas de la enseñanza de la lengua en una u otra de las formulaciones de las ciencias del lenguaje, de la psicología, de la pedagogía. Pensamos en la gramática estructural, la generativa, la lingüística del texto, la psicolingüística, la psicología cognitiva, etc. Esta actitud, que se concreta en la aplicación de las formulaciones de estas diversas ciencias a la enseñanza y que se ha denominado, con razón, «aplicacionista», tiene a menudo como consecuencia cambios rápidos en los contenidos de la enseñanza de la lengua y en los modos de enseñarla, a veces con poca o ninguna reflexión centrada en las situaciones y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, quisiera repasar brevemente el conjunto de referentes teóricos y de tradición y experiencias prácticas que van conformando las opciones que se toman en la enseñanza de la lengua y, en el tema que nos ocupa, en una forma de enfocar la enseñanza de la lengua escrita en la escuela que se ha denominado «trabajo por proyectos». Así pues, el trabajo constará de dos partes: en la primera se explicitará el conjunto de referentes que confluyen en el trabajo

por proyectos tal como lo formulamos, y, en la segunda, se expondrá con brevedad las opciones metodológicas que se adoptan en la mencionada línea de trabajo.

Un intento de fundamentación del trabajo de lengua escrita basado en proyectos

La tradición pedagógica

El término «trabajo por proyectos» tiene sus raíces en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva de principios del pasado siglo y específicamente en la obra de Dewey y de sus seguidor Kilpatrick, quien definió esta modalidad de enseñanza en su obra *Método de proyectos* (Abbagnano y Visalberghi, 1994). Según este autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un proyecto que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Este autor distingue, pues, diferentes tipos de proyectos, unos orientados a saber, otros a hacer.

El desarrollo de la Escuela Nueva impulsó los métodos de enseñanza que daban protagonismo al alumno y a su actividad y, aunque adoptando términos diferentes, muchas de las características del trabajo por proyectos son comunes en diversas aportaciones. En el campo de la enseñanza de la lengua, que es el que ahora nos ocupa e interesa, conviene destacar las propuestas de Freinet, que da prioridad a las actividades expresivas y comunicativas y al trabajo cooperativo como instrumentos para el desarrollo personal y social de niños y niñas. El diario y la revista escolar, la imprenta, la correspondencia interescolar, etc. son referentes compartidos por la mayoría de profesoras y profesores que se dedican a enseñar lengua. Las propuestas de participación activa del alumnado en la producción de textos han estado siempre más o menos presentes en el horizonte de muchos que reconocen, como mínimo, la capacidad motivadora de este tipo de actividades.

La formulación de propuestas de enseñanza de la lengua en forma de proyectos de trabajo colectivo la encontramos, más recientemente, en trabajos orientados preferentemente a los niveles de enseñanza secundaria, como los de Halté y Petitjean, que los concretan en propuestas de escritura de textos completos como por ejemplo una novela histórica, una revista, etc. (Halté, 1982, 1989; Petitjean, 1981, 1985).

A menudo, sin embargo, estas actividades, principalmente en los niveles de enseñanza secundaria, se han considerado complementarias de las que se orientaban a

garantizar el dominio de unos contenidos programados, en general de tipo conceptual y analítico. Poco a poco, la complementariedad da paso a la marginalidad y finalmente a la desaparición de este tipo de actividades por falta de tiempo. Porque es cierto, hacer hablar y escribir en clase requiere tiempo. Seguramente el abandono tiene además otra causa: es difícil saber cómo progresan los alumnos y alumnas en su competencia oral o escrita. Han hecho falta, y en gran parte faltan todavía, marcos conceptuales e instrumentos que permitan adentrarse en este difícil camino.

De todas formas, otras aportaciones más recientes pueden enriquecer, completar, matizar y, ¿por qué no?, justificar las sugerentes intuiciones de la Escuela Nueva con nuevos fundamentos y aportar algunos instrumentos para ver con nuevos ojos unas prácticas en gran parte ya tradicionales. Nos referiremos a algunas de ellas.

Las ciencias del lenguaje orientadas al estudio de uso lingüístico

En el momento actual una parte importante de las ciencias del lenguaje se ocupan del uso de la lengua, desde las teorías de la enunciación, la pragmática, el análisis del discurso, hasta la lingüística textual, entre otras. Para una visión general de las orientaciones de la lingüística al estudio del uso de la lengua y de las implicaciones que ello tiene para la enseñanza puede consultarse: Leviston (1989), Reyes (1990), Bronckart (1985) y Lomas, Osoro y Tuson (1993). El objeto de estudio de todas ellas son los fenómenos lingüísticos relacionados con la producción y la interpretación del significado. Se considera el uso lingüístico como una actividad interactiva cuyos participantes están motivados por una intención. Es en el marco de esta actividad donde tiene sentido el intercambio lingüístico.

Parece claro que esta orientación de las ciencias del lenguaje incide en la definición (¿redefinición?) de los objetivos de la enseñanza, o, quizás, permite que en el campo de la enseñanza de la lengua se pierda el temor de decir aquello que todos los profesores y profesoras ya sabíamos: que lo más importante es que niños y niñas, chicos y chicas aprendan a hablar, escribir, escuchar y leer, es decir, a usar la lengua para hacer cosas. ¿Qué aportan, pues, estas ciencias? Sin lugar a dudas, instrumentos para reflexionar sobre la lengua en uso, para distinguir entre distintos usos, para conocer la incidencia de los factores contextuales en este uso, etc. Y, por lo tanto, para pensar que para aprender a usar la lengua es necesario usarla en situaciones diferentes, algunas tan complejas que no son posibles sin una cierta reflexión y control conscientes, como por ejemplo, un texto académico, una novela, un informe, etc. También ofrecen instrumentos para analizar textos orales y escritos desde nuevos puntos de vista, más allá de la norma, atendiendo a

su función, a su estructura, a los contextos de uso, al género en que se inscriben, etc., y para analizar la misma actividad discursiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La psicología socio-cultural

Diferentes enfoques de la psicología ofrecen también puntos de vista enriquecedores. La concepción de la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso interactivo en el cual el uso de la lengua tiene un papel fundamental como instrumento de mediación semiótica que permite que el aprendiz construya progresivamente su pensamiento, sus conocimientos, sitúa en primer plano la importancia de las funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal. La aportación de Vigotsky pone de manifiesto que el pensamiento verbal tiene sus orígenes en la interacción social (Vigotsky, 1977, 1979). La visión del origen socio-cultural de las capacidades más propiamente humanas tiene relación también con la consideración de la naturaleza social del lenguaje escrito, aunque se produzca de forma aparentemente individual, autónoma, visión que encontramos en otros autores como por ejemplo Bajtín (Wertsch, 1985, pp. 139-168; Silvestri y Black, 1993).

Si nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita es interesante destacar en este proceso la peculiaridad del uso de la lengua que es al mismo tiempo objeto e instrumento de aprendizaje. El aprendizaje de la lengua escrita (y también de algunos usos orales formales), representa un proceso de reconstrucción de la misma lengua que ya se utiliza en la interacción cara a cara, en la conversación, y que hay que aprender a usar en situaciones comunicativas en que el locutor-escritor y el destinatario no comparten el mismo contexto situacional. Esto tiene repercusiones importantes, tanto en el tipo de discurso que se construye como en el proceso de producción: gestión autónoma, necesidad de calcular los conocimientos compartidos por unos destinatarios en parte desconocidos o lejanos, necesidad de explicitar elementos contextuales, de explicitar las relaciones textuales, etc.; pero, al mismo tiempo, facilita la revisión antes de dar el texto por terminado, permite pensar, consultar, durante el proceso de producción, etc. A parte de estos aspectos emerge otra característica fundamental del proceso de producción escrita, especialmente interesante para la reflexión sobre su enseñanza: dicho proceso es menos automático que el de producción oral, se puede hacer consciente y permite, por lo tanto, activar las capacidades metalingüística y metacognitiva, lo cual hace posible tomar conciencia de su funcionamiento y reflexionar sobre su uso. La interacción oral durante el proceso permite que la lengua funcione como metalengua. Permite también que el profesor actúe como modelo de las operaciones de gestión de un proceso complejo de

interpretación o de producción de textos o que los compañeros interactúen llevando a cabo entre todos tareas más complejas que las que serían posibles en el trabajo individual (Camps, 1994*b*; Schneuwly, 1985, pp. 169-201).

La psicología cognitiva

En el marco de la psicología cognitiva y a partir de los años setenta se inician y se incrementan las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en las actividades lectora (Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991) y escritora (Camps, 1990, 1994*b*). Las primeras investigaciones centradas fundamentalmente en el análisis de la conducta experta y en la comparación entre expertos y no expertos dieron lugar a la formulación de modelos del proceso lector y del proceso de composición escrita que ponían de manifiesto la complejidad y la diversidad de las operaciones que implican leer y escribir. Pronto la investigación pasó a las aulas y fue necesario tener en cuenta muchos factores que condicionan el trabajo escolar: la peculiaridad de los procesos que a menudo siguen los escritores y lectores inexpertos, la especificidad del contexto escolar, los contenidos que se vehiculan al leer y escribir, los estilos del profesor o de la profesora, sus concepciones, las modalidades de enseñanza, etc., factores todos ellos que van más allá de los presupuestos de la psicología cognitiva. En este artículo no se puede profundizar en la riqueza de las aportaciones del amplio conjunto de investigaciones sobre estos aspectos y remitimos al lector a las revisiones y a los trabajos de síntesis publicados. De todas formas, y centrándonos en los procesos de composición escrita, conviene destacar algunas de las aportaciones que consideramos interesantes para fundamentar el trabajo por proyectos que se propone:

- En su conjunto, las investigaciones parecen indicar que el aprendizaje se produce durante el proceso de composición escrita. Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos.
- La capacidad de llevar a cabo un proceso complejo, a través del cual el escritor relacione el espacio de los contenidos sobre los cuales escribe y el espacio retórico configurado por las imposiciones contextuales del discurso, no se desarrolla de forma natural, sino que requiere de una enseñanza específica.
- Parece que la capacidad de escribir en situaciones diversas, lo cual exige el conocimiento y dominio de géneros discursivos diversificados, exige una aprendizaje específico que no se puede desarrollar plenamente si no es en situaciones de producción contextualizadas.

La contraposición que a menudo se ha dado entre las aproximaciones cognitiva y socio-cultural en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, se orienta cada vez más a una convergencia de puntos de vista e incluso a una interrelación entre dos aspectos inherentes al desarrollo personal y social de los aprendices (Camps, 1994*a*).

La teoría de la actividad

Finalmente quisiera referirme a la aportación de las orientaciones interpretativa y crítica que se ha dado en el campo de las ciencias sociales (especialmente en la sociología y la pedagogía) y al concepto de actividad surgido de la psicología rusa (Leontiev y Vigotsky) y que en el momento actual halla puntos de convergencia con las propuestas de Dewey (1989). La idea fundamental que se puede destacar es que el objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo.

En este marco podría considerarse que el problema que se plantea en la enseñanza de la lengua es conocer de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la composición escrita se pueden dar dos tipos de actividades cada una con las finalidades que le son propias, aunque intrínsecamente interrelacionadas: la actividad discursiva inherente a la interpretación o producción del texto y la actividad de enseñanza y aprendizaje que se inserta en dicha actividad discursiva. Este es justamente el punto de partida del trabajo por proyectos para el aprendizaje de la composición escrita tal como lo concebimos: el objetivo del trabajo es hacer algo (una novela, una carta, un reportaje, una revista, etc.) y aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace, con la ayuda de instrumentos diversos.

La investigación en didáctica de la lengua

Gran parte de la investigación actual sobre la composición escrita se puede calificar de didáctica, porque parte del análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de dichas situaciones no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran el que se ha denominado triángulo didáctico: profesorado, materia que se enseña, alumnado. Los tres comparten un mismo contexto y aportan

contextos propios que hacen más compleja la situación. Las actividades que llevan a término los participantes tienen objetivos, algunos propios, otros compartidos, insertos en los que la sociedad atribuye a la escuela, implícita o explícitamente, a través de las formulaciones curriculares.

La investigación en didáctica de la lengua se sitúa en el centro de esta compleja interrelación, aunque puede enfocar su interés a uno de ellos, sin olvidar, sin embargo, la incidencia de los demás. En el momento actual, la propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a la que se ha hecho referencia. La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite –quizás no lo deba permitir nunca– prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores tendría que ser la de formularse preguntas que les permitan investigar. Evidentemente, formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir –o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado– y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje.

En el momento actual se observa una clara tendencia a la interrelación entre los diferentes ámbitos científicos a los que hemos hecho referencia hasta ahora. Se podría afirmar que asistimos a la formación de un nuevo paradigma que se centra en los aspectos significativos de la lengua, en los aspectos cognitivos de su producción y en los contextuales de su uso.

Los proyectos de lengua

Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

Esta caracterización de los proyectos es amplia y puede incluir tipos de trabajo muy diversos y varios. Quisiéramos, sin embargo, destacar algunos aspectos que consideramos especialmente relevantes:

- El trabajo global que se propone en los proyectos de trabajo que formulamos se diferencia de lo que a menudo se ha entendido como globalización. Desde nuestro punto de vista la globalización venía dada por la unidad y la complejidad del objeto de estudio, que tenía que analizarse y estudiarse desde las diferentes ciencias que se ocupaban de él. En este contexto de trabajo la lengua era sólo vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias, pero no objeto de aprendizaje en sí misma. En el trabajo por proyectos de que se trata en este artículo, la globalidad viene dada fundamentalmente por la intención del sujeto: lo que éste quiere hacer es lo que da carácter global al trabajo. El uso de la lengua es una actividad intencional y es la intención que se constituye en motor de las actividades discursivas. En palabras de Dewey:

Intelectualmente, la existencia de un todo depende de un interés o de una reflexión: es algo cualitativo, es la respuesta a los interrogantes propuestos por una situación. (Dewey, 1985)

- Dentro de estas actividades intencionales adquieren intencionalidad las acciones que se llevan a cabo: la finalidad de la actividad les da sentido. Por ejemplo, si hay que escribir un texto argumentativo, tendrá sentido buscar las opiniones de los argumentados y saber insertarlas como contraargumentos en un texto, si realmente se tiene que intentar convencer de algo a alguien. Así pues, el uso de la lengua es funcional y los elementos formales y puntuales que hay que llegar a dominar para saber escribir no son independientes de la globalidad de la producción discursiva. Es en función de esta globalidad que se hacen significativos y se hace posible que su aprendizaje también lo sea. Recordemos unas palabras de Dewey, a menudo olvidadas:

No darse cuenta de que el desarrollo funcional de una situación es la única cosa que constituye una «totalidad» para los propósitos de la mente, he aquí la causa de las nociones erróneas que han prevalecido en la enseñanza por lo que se refiere lo que es simple y a lo que es complejo. Para una persona que aborda una materia, lo más simple es el propósito, el uso que quiera hacer del material, de la herramienta o del proceso técnico, independientemente de la complicación que comporta el hecho de llevar a cabo el proceso en cuestión. La unidad del propósito, junto con la concentración en los detalles confiere cierta simplicidad a los elementos que hay que considerar en el curso de la acción. A cada elemento le proporciona un significado singular *según el servicio que presta para llevar a*

cabo el conjunto de la empresa. Después de haber pasado por todo el proceso, las cualidades y las relaciones constituyentes devienen elementos, *y cada elemento tiene un significado propio. La noción errónea a la que nos hemos referido constituye el punto de vista del experto, para el cual los elementos sí existen; él es quién aísla los elementos de la acción intencional y los presenta a los principiantes como cosas «simples».* (Dewey, 1985)

- El aprendizaje puede tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso que se pueden dar una gran diversidad de situaciones interactivas que, por un lado, son instrumentos de ayuda a la composición y comprensión de textos y, por el otro, inciden en el aprendizaje de los diferentes tipos de discurso y de los elementos que los conforman. La interacción promueve la capacidad de gestión del texto, que es primero compartida y que, de acuerdo con las tesis vigotskianas, podrá llegar a ser interiorizada y autónoma; promueve también el desarrollo de la capacidad metalingüística entendida como aquella que permite tomar la lengua como objeto de observación y de análisis. En esta capacidad se fundamenta en el uso reflexivo y en ella se podrá instalar el uso de un metalenguaje y de unos conocimientos sistemáticos del funcionamiento de la lengua.

Un modelo del proceso de desarrollo de los proyectos

El desarrollo de los proyectos puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Por ejemplo, no habrá que hacer lo mismo para escribir una carta al periódico que para elaborar la guía de una población, para confeccionar un fichero de personajes de cuentos que para escribir un libro de juegos de lenguaje, para escribir un cuento colectivo que para redactar un artículo de opinión para la revista de la escuela, para escribir el informe de un experimento que para hacer el resumen de un debate. De todas formas, hay elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso. El cuadro 1 (en la página siguiente) puede servir de guía para comentar cuales son, desde nuestro punto de vista, estos elementos y cómo se relacionan con las diferentes fases de su desarrollo.

La preparación

En el momento de la preparación se deciden las características del proyecto que se

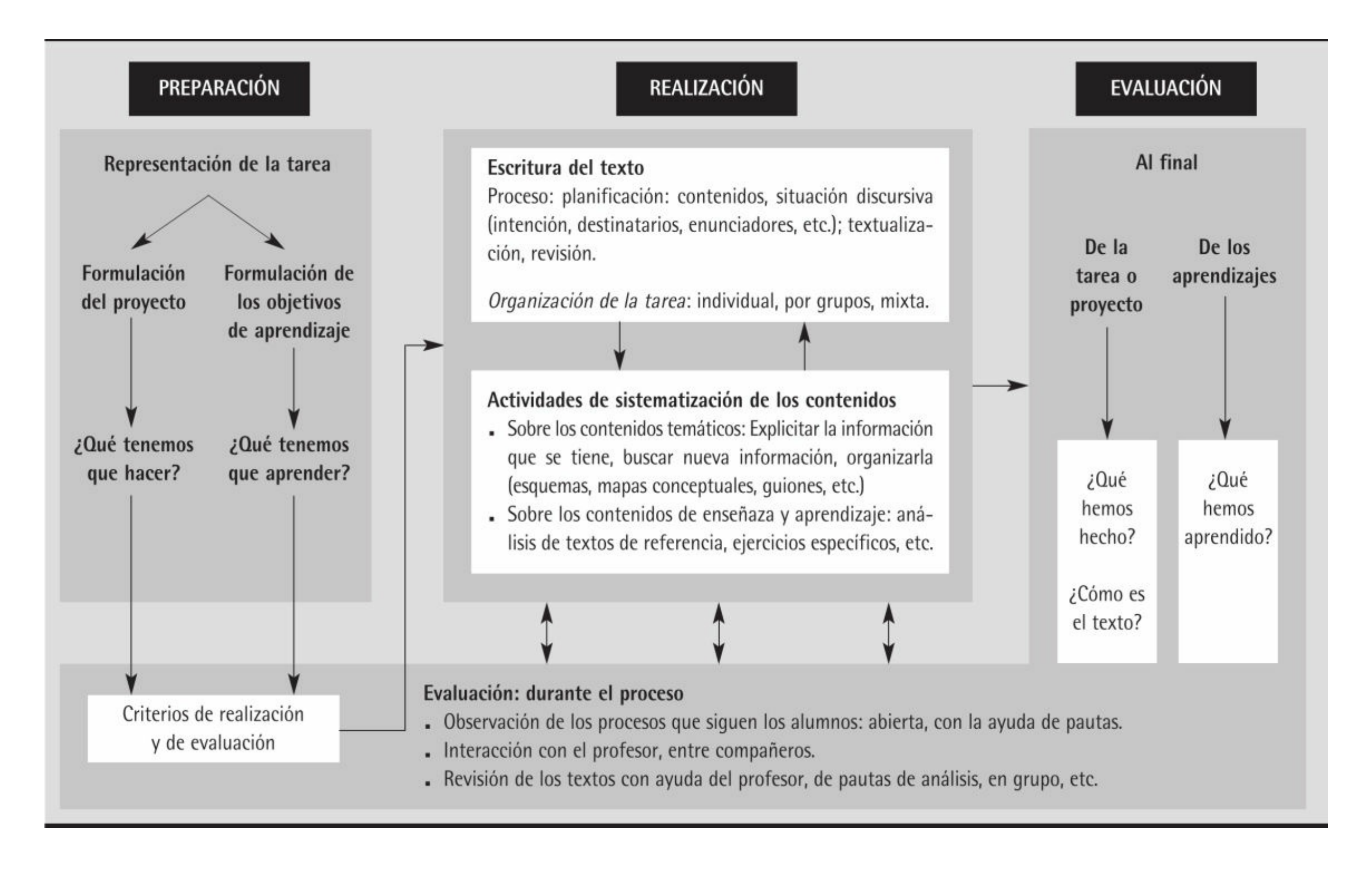
llevará a cabo: ¿Qué hay que hacer? Este es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. Recordemos de nuevo las palabras de Dewey:

> *Únicamente la fuerza que en una persona ejerce el hecho de completar la tarea la mantendrá en ella. El objetivo, sin embargo, tendría que ser intrínseco a la acción, sería necesario que su objetivo fuera una parte del curso de la acción. Es entonces cuando constituye un estímulo para el esfuerzo muy distinto del que puede proporcionar la idea de unos resultados que no tienen nada que ver con la empresa.* (Dewey, 1985)

En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué se va a escribir? (un cuento, un informe, una novela interactiva, etc.) ¿con qué intención? (hacer un libro de cuentos, recoger los informes de los experimentos que se han llevado a cabo, ofrecer indicaciones a los compañeros sobre la forma de realizar un trabajo, etc.), ¿quiénes serán los destinatarios? (los compañeros y compañeras de clase, los lectores de determinada revista, todo el alumnado de la escuela, etc.) son, entre otras, las condiciones del discurso cuya representación los alumnos deberán elaborar y que, por lo tanto, hay que hacer explícitas para que se conviertan en motores de la actividad de composición.

Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje; por ejemplo: cómo se redacta un informe atendiendo a la precisión en el uso del lenguaje científico , o el dominio de la gestión temporal en un texto narrativo, o la descripción psicológica de los personajes en una novela, etc.

Cuadro 1. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



El conjunto de ambos tipos de objetivos conformará una primera representación que ha de servir, como decíamos, de estímulo para llevar adelante la complejidad de la tarea. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la representación de la tarea y de los aprendizajes que requiere no es estática y va evolucionando a lo largo del proceso. Esta primera representación podría considerarse como el epítome general que habrá que ir especificando en epítomes subordinados que concretarán progresivamente los contenidos procedimentales y conceptuales implicados.

La realización

En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y, b), las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso.

El proceso de producción textual, que comporta operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tares y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del «saber hacer» por parte del alumno. Así, se pueden preveer sesiones de planificación conjunta con la ayuda de material que permita elaborar los contenidos y los aspectos formales del texto que hay que escribir. Una organización posible del trabajo podría ser la siguiente: la primera redacción del texto podría ser individual, para pasar luego a la revisión de los borradores por parejas o en

pequeños grupos y para la cual podría utilizarse el material elaborado en la fase de planificación. La misma revisión podría constar de distintas operaciones realizadas de forma sucesiva: atender primero a los contenidos y a su organización en el texto teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos y, posteriormente, atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc. Este es sólo un ejemplo. Las características de cada proyecto determinarán qué actividades son más convenientes para obtener información, para conocer las características formales de los textos, etc.

Hay, sin embargo, tres características que consideramos comunes al proceso de realización de todos los proyectos de composición escrita:

1. La importancia de las interacciones verbales entre compañeros y con el profesor que, por una parte, actuarán, como destinatarios intermedios de los textos que se escriben y ofrecerán al escritor la representación que de su texto pueden elaborar los lectores, y, por otra parte, colaboran en la gestión y control de la producción textual, que, si se planta en toda su complejidad, es difícil que los aprendices gestionen individualmente. Se evita de esta forma, que escribir sea sólo un proceso de «decir el conocimiento». La hipótesis que se puede formular es que escribir en colaboración coadyuva a la interiorización de las operaciones que primero son exteriores, intepsicológicas, para pasar progresivamente a interiorizarse de forma que el individuo sea capaz de llevarlas a cabo de forma autónoma, y que el proceso de redacción llegue a ser instrumento del pensamiento, como el que Bereiter y Scardamalia (1982, pp. 43-64) denominan de «transformar el conocimiento».
2. La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales y formales de los textos requiere del concurso de otros textos. Aprender a escribir es llegar a ser competente en una comunidad alfabetizada que utiliza la lengua escrita y que ha acumulado y crea constantemente textos que se adecuen por su contenido y por su forma a las funciones que se les atribuyen. Así pues, la lectura de textos y su análisis, son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea. En este contexto los otros textos no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito antes (Camps, 1994*b*). Conviene destacar que, a pesar de que la base de los proyectos de que hablamos en este artículo es la escritura de un texto, el conjunto de actividades y operaciones que se pueden

llevar a cabo en su transcurso constituye una estrecha red de interrelaciones entre hablar, escuchar, leer y escribir.

3. De la misma forma que el dominio de un instrumento musical requiere la ejercitación, la automatización de determinadas frases que se resisten a la fluidez que la interpretación exige, para escribir será necesario también dominar los elementos que conforman el todo. En relación con los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada proyecto, habrá que hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar los aspectos programados. Saber dar razones para fundamentar una opinión, distinguir los argumentos de la conclusión, saber relacionar la situación inicial con la final, o bien saber cómo se puede hacer progresar el tema al mismo tiempo que se mantienen las referencias adecuadas a los que ya se ha dicho, cómo hay que enlazar las proposiciones para indicar las relaciones temporales, cómo utilizar los conectores concesivos en la contraargumentación, cómo se pueden escribir los lugares en que se sitúa la acción en una novela, etc. Son aspectos que pueden requerir un tratamiento específico, pero hay que relacionar con las necesidades globales de la producción textual, teniendo en cuenta que, a pesar de que cualquier texto ofrece una multiplicidad de aspectos que se pueden mejorar y trabajar, es conveniente que en cada proyecto se seleccionen aquellos que se consideren más relevantes y enfocar a ellos la atención preferente.

La evaluación

A partir del concepto de evaluación como proceso inserto en el de aprendizaje, es decir como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto.

Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que hagan posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados. Con este objetivo se pueden utilizar instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros o del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas. Así la evaluación de cada alumno y alumna a no se fundamentará únicamente en el éxito o en el

fracaso final cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los cambios que el texto va experimentando y, por lo tanto, en los progresos que realiza a lo largo del proceso.

En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación metacognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende sólo como un juicio sobre los resultados logrados individualmente por cada alumno y alumna, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, por supuesto, al profesor o a la profesora.

Secuenciación de objetivos, programación y trabajo por proyectos

Uno de los problemas que plantea la adopción de una metodología por proyectos para la enseñanza de la lengua es, sin lugar a dudas, el de la lógica de los contenidos. Los proyectos se prestan a la adopción esporádica, casual, de unos contenidos quizás sin demasiada relación con lo que se ha hecho hasta aquel momento o con lo que se ha programado a continuación. Conviene hablar de ello. Sin abordar ahora la necesidad de reflexionar sobre la rigidez de las programaciones y de la limitación de los contenidos tradicionales de las programaciones de lengua que, en el terreno de la enseñanza de procedimientos en el área de lengua, no garantizan que chicas y chicos aprendan a medida que aparentemente se avanza en su desarrollo, quisiera mostrar que es posible desarrollar una programación sobre la lengua escrita y organizar los contenidos a partir de proyectos. El ejemplo de un contenido posible servirá como ilustración: los destinatarios en el discurso argumentativo oral o escrito.

Argumentar es llevar a un auditorio a compartir unas tesis u opiniones determinadas. Quien argumenta tiene como objetivo convencer a unos destinatarios en quienes se suponen creencias, concepciones distintas y se supone también que se resisten a cambiarlas. Lo que se propone el argumentador es modificar estas creencias o estas concepciones con la utilización del lenguaje (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; Grize, 1982; Charolles, 1980, pp. 7-44; VV.AA., 1995). Así pues el destinatario tiene un lugar principal en la argumentación, tanto en la oral como en la escrita. Si el argumentador no lo tiene en cuenta puede fracasar en el intento de provocar su adhesión a la tesis que defiende. Esta orientación al destinatario se manifiesta en muchos aspectos del texto argumentativo y del proceso de producción. Destacaremos algunas de las operaciones que el argumentador debe llevar a cabo y que se relacionan con la concepción del

destinatario:

- Reconocer la existencia de opiniones diferentes sobre un mismo hecho o tema.
- Definir el punto de vista propio e identificar puntos de vista distinto.
- Identificar los destinatarios y reconocer o tener hipótesis sobre sus opiniones.
- Seleccionar argumentos y justificaciones adecuados a los destinatarios.
- Reconocer las razones de los argumentados y saber concederles la parte de razón que tienen según el propio punto de vista, utilizando recursos lingüísticos para indicar la concesión.
- Referirse a los argumentos contrarios para refutarlos en el propio texto.
- Distinguir los argumentados (aquellos con quien se discute una idea) de los destinatarios (aquellos a quienes se dirige realmente la argumentación).

Todas las operaciones indicadas tienen su manifestación en el texto y por lo tanto será necesario reconocer cuáles son los géneros discursivos a través de los cuales se argumenta en nuestra sociedad y cuáles son las estructuras textuales y los recursos lingüísticos utilizados con mayor frecuencia en ellos.

Algunos ejemplos de proyectos en distintos niveles de primaria y secundaria pueden ilustrar de qué forma pueden seleccionarse y secuenciarse los objetivos a lo largo de los distintos ciclos de enseñanza:

- La preparación de un debate oral en primaria exige en primer lugar que los participantes establezcan claramente los términos del problema que se debate y, por lo tanto, la tesis propia y las opiniones opuestas que pueden sustentar los demás. Los destinatarios de la argumentación son aquí próximos y conocidos. Una vez definida la tesis, el trabajo se puede orientar a la delimitación de argumentos y de datos, hechos, etc. que los justifiquen.
- Un proyecto de organización de una campaña para reciclar papel exige analizar detalladamente quienes serán sus destinatarios: el alumnado de la escuela, el barrio, etc. Serán, por lo tanto destinatarios menos identificables con personas concretas. Si los argumentos, que adoptarán la forma de eslogan, las propuestas que se harán, etc. no tienen en cuenta las actitudes, los problemas, las maneras de pensar de los destinatarios, la campaña puede fracasar. En un proyecto de este tipo, el análisis de los destinatarios posibles puede ser el objetivos principal de la secuencia. Los medios de comunicación ofrecen textos diversos para que chicos y chicas se den cuenta de la importancia de este contenido de la argumentación.
- El análisis de un debate televisivo o la realización de un debate en clase o en la

escuela puede permitir la distinción entre argumentados y destinatarios.

- Escribir un texto de opinió en un periódico o revista exige una representación de destinatarios lejanos que pide un trabajo en profundidad de análisis de opiniones compartidas por grupos sociales, más que de personas identificables individualmente. Un texto de este tipo tiene que recurrir a la contraargumentación para dar voz a los posibles argumentos contrarios para poderlos rebatir o para quitarles su fuerza argumentativa.

Conclusión

En este marco complejo que hemos esbozado, la enseñanza de la lengua puede verse enriquecida por muchas ideas que, poco a poco, inciden en las prácticas de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo rechazamos la actitud que consiste en la simple aplicación de conocimientos teóricos o de resultados de investigaciones de otros campos a la enseñanza. Cualquier propuesta, como la del trabajo por proyectos, es una de las que, a nuestro juicio, puede enriquecer el panorama de la investigación en didáctica de la lengua. La observación y el análisis de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende lengua es el camino para avanzar en el conocimiento de qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje de la lengua que pueda calificarse de significativo.

Reproducción con permiso expreso del editor del original. CAMPS, A. (1996): «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». *Cultura y Educación*, n. 2, pp. 43-57.

3

Proyectos para aprender lengua

Anna Camps
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona
Montserrat Vilà i Santasusana
Departamento de Filología Catalana
Universidad Autónoma de Barcelona

El término «trabajo por proyectos» es cada día más frecuente en las programaciones didácticas de enseñanza primaria e incluso en las de secundaria, y está especialmente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Por este motivo, nos ha parecido interesante abordarlo con la intención de mostrar algunos de los aspectos de esta modalidad de trabajo y del papel que puede tener en la innovación en la enseñanza de la lengua a la luz de las aportaciones de la investigación en el campo de la didáctica.

No queremos definir de manera restrictiva qué es un proyecto. Creemos que el conjunto de trabajos de esta monografía ponen de manifiesto, en el uso que hacen de él los diversos autores, la diversidad de las orientaciones que puede adoptar y sus raíces históricas. Queremos destacar, no obstante, algunas características generales que nos parece que están presentes en mayor o menor grado en todas las propuestas de trabajo de lengua en la escuela que se denominan proyectos.

La funcionalidad del uso de la lengua

El punto de partida de todos los proyectos a los que se hace referencia es que la lengua además de ser objeto de aprendizaje es instrumento para llevar a cabo actividades diversas. En algunos casos, la lengua es primordialmente el instrumento para la

elaboración, recopilación y organización de los conocimientos y para comunicarlos, oralmente y por escrito. La utilización de la lengua en tareas que impliquen personalmente al alumnado más allá de los ejercicios de entrenamiento no sólo favorece su interés, sino que permite que éste ponga en funcionamiento estrategias comunicativas necesarias para desarrollar su competencia sociolingüístico-comunicativa. Éste es el punto de partida de algunos proyectos orientados a saber algo sobre temas que interesan a los chicos y a las chicas. Otros proyectos tienen como punto de partida la producción de textos con funciones, intenciones y destinatarios diversificados. En todos los casos se constata una doble funcionalidad en el uso de la lengua: la propia de los textos que se deben producir (orales y escritos) y la que deriva de la tarea en ella misma, porque llevarla a término requiere numerosas y diversas situaciones de interacción entre los participantes (profesorado y alumnado).

La motivación

La motivación es corolario de la funcionalidad de la que acabamos de hablar. Es considerada el motor de la actividad y es intrínseca a la funcionalidad de la tarea, que da sentido a todas las acciones y operaciones que se ven implicadas en ella. La significatividad de la tarea que se lleva a cabo confiere también significatividad a las subactividades o acciones que la configuran. Así pues, en el marco de unidades de enseñanza y aprendizaje por proyectos los diferentes objetivos están subordinados a la intención general y pueden ser compartidos por todos los participantes. La motivación está estrechamente relacionada con las actitudes lingüísticas. Difícilmente se puede aprender lengua si no se quiere aprender. Y no es suficiente con la motivación inicial, sino que se trata de mantener esta actitud positiva a lo largo del desarrollo de las secuencias didácticas en las que se concretan los proyectos y que va unida, como se subraya en diversos trabajos, a la negociación, tanto al principio como en el transcurso del trabajo, de los objetivos, que se pueden reajustar en función del proceso que se va siguiendo.

La integración de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir, leer

Tanto los planteamientos generales como la descripción de proyectos que se presentan en este libro ponen de manifiesto que en este tipo de actividades complejas las cuatro habilidades se integran inextricablemente: se habla para escribir y para aprender a escribir, se lee y se escribe para producir discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee, lo que se escucha, etc. La concepción de la

escritura y la lectura como procesos complejos, derivada de las investigaciones sobre los procesos sociocognitivos implicados, se puede aplicar también a actividades de producción y comprensión oral monologales, especialmente las formales, predominantes en el ámbito académico y escolar.

La programación de objetivos de aprendizaje específicos

A pesar de que los proyectos de trabajo implican el uso de la lengua en toda su complejidad, en general las propuestas de trabajar por proyectos reconocen la necesidad y ven la posibilidad de determinar unos objetivos específicos de aprendizaje lingüístico-discursivo que deberían ser secuenciados de manera que permitieran al alumnado no sólo la construcción de un saber hacer automático o espontáneo, sino también de un saber hacer reflexivo y de un conocimiento del funcionamiento de la lengua. Lo que también parece general es el reconocimiento de que los contenidos no se pueden limitar a los aspectos enseñados tradicionalmente (ortografía, léxico, morfología, sintaxis, etc.). Cuáles son las características de los diferentes géneros discursivos, cuáles son sus condiciones de uso, qué conocimientos lingüísticos implican, son, entre otras, visiones nuevas que hay que introducir en la formulación de los contenidos de la enseñanza de la lengua; porque parece que los conocimientos necesarios para el uso de la lengua no se integran automáticamente si se aprenden aisladamente y que, por lo tanto, es necesario enseñarlos y aprenderlos en sus interrelaciones. No obstante, los diferentes autores no ocultan que esta tarea no ha hecho más que empezar y que, seguramente, es uno de los retos más importantes de las programaciones actuales de la lengua en la escuela.

La evaluación formativa

La evaluación formativa, entendida como reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene en esta modalidad de trabajo posibilidades de adoptar múltiples formas. Al disponer del tiempo y espacio necesarios, el profesorado puede aplicar estrategias pedagógicas adecuadas durante el proceso para detectar las dificultades y para arbitrar las ayudas necesarias que permitirán al alumnado resolver las dificultades que se le presenten. Además, posibilita la regulación a través de la colaboración y las discusiones con los compañeros y las compañeras. El reparto de roles actúa como facilitador de las tareas complejas que una persona que aprende no podría llevar adelante sola. Como ponen de manifiesto diversos capítulos de este libro, esta evaluación debe relacionarse con los objetivos de aprendizaje compartidos y negociados por alumnado y profesorado. Las posibilidades de hablar de lo que se hace y la utilización de criterios compartidos puede permitir el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metadiscursivas, y la

capacidad de control metacognitivo de las tareas complejas de producción y comprensión de la lengua.

La diversidad de intereses y de habilidades

La diversidad de intereses y de habilidades de los niños y las niñas, de los chicos y las chicas puede encontrar en este marco una expresión adecuada por el hecho de que les ofrece la posibilidad de contribuir de diferentes maneras al trabajo común. Muchas experiencias demuestran que, a pesar de existir unos objetivos de aprendizaje comunes, los caminos para llegar a ellos y las estrategias utilizadas por cada uno son diferentes. Unas tareas serán más fáciles para unos, otras lo serán para otros, pero la diversidad de las que se han de llevar a cabo propicia que el éxito o el fracaso no vaya unido únicamente a la consecución de un producto final, sino que también pueda relacionarse con la contribución de cada uno al proceso de realización. Además de eso, las necesidades diferenciadas de ejercitación de determinadas habilidades no derivan del fracaso final, sino de la necesidad de llevar a buen puerto el trabajo propuesto.

Las relaciones interdisciplinarias

Las características del trabajo por proyectos propician las relaciones interdisciplinarias. La interrelación entre el uso de la lengua y los contenidos de las diversas disciplinas escolares va más allá de las posibilidades que tiene la lengua para expresar los conocimientos. La lengua es el principal instrumento de mediación semiótica en el proceso de construcción del pensamiento verbal. Es decir, la comunicación verbal es imprescindible para elaborar el conocimiento en la interacción social, que se convertirá progresivamente en conocimiento y conducta interiorizada. Hablar sobre ciencias es aprender ciencias. Pero no sólo la lengua oral es herramienta de elaboración del pensamiento en situación de comunicación cara a cara. El proceso de construcción de la lengua escrita o de la oral formal, especialmente la monologal, no consiste sólo en exteriorizar unos conocimientos previamente elaborados y organizados en la mente, sino que es una herramienta para su elaboración y transformación.

Es evidente que el trabajo por proyectos no es la única modalidad posible para trabajar la lengua oral y escrita en la escuela. No obstante, los rasgos que hemos destacado a propósito del mismo y sobre los que se profundiza en el conjunto de artículos que se presentan nos parecen motivos más que suficientes para considerar que ofrece un marco sugerente para la innovación en la enseñanza de la lengua, porque admite actualizar y coordinar en la práctica muchos de los principios que conforman la visión actual de lo que es el uso de la lengua y su aprendizaje. Creemos que los que nos

dedicamos a la enseñanza nos tenemos que aproximar a las innovaciones con espíritu de investigación. Cómo se aprende lengua en la escuela, qué contribuye a ello, cómo incide la actitud de los que aprenden, qué conocimientos procedimentales y conceptuales hay que enseñar, qué tipo de interacción verbal favorece el aprendizaje, qué materiales lo facilitan, etc. son, entre muchos otros, interrogantes que sólo se podrán responder a partir de la observación y la investigación en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Compartir las reflexiones y los resultados de las observaciones y de la investigación nos debería permitir acumular un saber fundamentado que alejara la didáctica de la lengua de la simple prescripción. Invitamos a todos los profesores y profesoras a esta tarea y a utilizar los instrumentos de comunicación que tenemos para establecer intercambios que contribuyan a la elaboración de este saber didáctico.

Artículo publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 2, p. 4-6, octubre 1994.

4

Aprender a narrar Un proyecto sobre la novela de intriga

Rosa Fort
Maestra de educación primaria
CEIP Baloo (Barcelona)
Teresa Ribas
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Los proyectos de escritura

A menudo, en el mundo de la escuela, hablamos de proyectos de trabajo o, simplemente, de proyectos, para referirnos a actividades de enseñanza y aprendizaje que llevamos a cabo con alumnos y alumnas en el aula. Pero si nos detenemos a analizar un repertorio de esos proyectos, nos encontramos con que utilizamos el mismo término para nombrar realidades muy dispares entre sí. Sin embargo, sí hemos observado en todos los proyectos que conocemos la presencia de un rasgo interesante: la voluntad explícita en el profesorado de innovar, la búsqueda de nuevas formas de enseñar más acordes con las necesidades del alumnado según las nuevas concepciones sobre el aprendizaje.

El trabajo por proyectos dentro del ámbito de la pedagogía tiene una larga tradición, tanto en el mundo anglosajón como en el de influencia francesa. Su origen proviene de un conjunto de corrientes pedagógicas distintas, entre las que se hallan Dewey y Freinet

(Halté, 1982). De manera esquemática, podríamos definir un proyecto como una forma de enseñanza que se basa en la acción compartida para alcanzar un fin, que deberá satisfacer a la vez aspiraciones individuales y colectivas. Debe destacarse que el aprendizaje se realiza, pues, a partir de la producción, solucionando los problemas que aparecen en la realización de la tarea (Petitjean, 1985; Tocón, 1989).

El proyecto de escritura que presentamos a continuación surgió de esa inquietud por mejorar el aprendizaje de los alumnos y es fruto de una reflexión permanente sobre la propia práctica y de un intercambio entre profesionales de la enseñanza. Las características que definen nuestra concepción sobre los proyectos de escritura son las siguientes:

1. El proyecto permite a los alumnos situarse en un marco de un *contexto comunicativo real*, definido por un escrito que hay que producir, con una finalidad explícita, ubicado en un marco social definido, con un emisor o enunciador que debe decidir qué papel va a adoptar (según quién vaya a escribir) y con unos destinatarios o receptores que pueden ser descritos o imaginados (Bain y Schneuwly, 1987). De esta manera, el texto que los alumnos deben producir presenta las mismas exigencias que un escrito «de verdad», ya que es un escrito que deberá funcionar en la vida real.
2. El proyecto tiene, asimismo, unos *objetivos de aprendizaje*: no se debe olvidar que se trata de una tarea presentada dentro de la institución escolar. Y además, estos objetivos de aprendizaje son en todo momento explícitos, y conocidos y compartidos por los alumnos.
3. La *implicación de los alumnos* es un hecho que se da desde el principio del proyecto. Hay que destacar la necesidad de dedicar tiempo a esta primera fase de motivación por el proyecto e implicación en él. Mediante un proceso de negociación entre profesor y alumnos se alcanza un compromiso de trabajo, que es reformulado a lo largo del proyecto cada vez que se hace necesario. El hecho de que el proyecto tenga como objetivo un producto real contribuye de manera decisiva al establecimiento de este compromiso.
4. El tratamiento que se hace del lenguaje es global, se potencia la *expresión lingüística* en su totalidad, pero a su vez, dentro de este marco global, los proyectos de escritura permiten realizar un trabajo de *reflexión sistemática* y de ejercitación sobre algunos contenidos específicos (Zayas y Camps, 1993). La característica fundamental es que el aprendizaje de estos contenidos no se realiza previamente a la tarea global de la escritura, sino que los dos tipos de actividades

se dan simultáneamente y se asegura así la transferencia del dominio del código a la expresión global (Tochón, 1989).

5. El trabajo puede desarrollarse de forma individual, por parejas, por pequeños grupos o bien en gran grupo. Pero, en cualquier caso, se permite y se estimula el *intercambio* entre los alumnos y entre éstos y el profesor. Esta interacción sirve de ayuda y de aprendizaje para el control consciente de la gestión de la escritura.
6. La *secuenciación* de las tareas permite que se trabaje fundamentalmente *en las horas de clase* y que se tenga en cuenta y se favorezca el proceso de escritura como un desarrollo largo, que necesita tiempo y que es recursivo. También se posibilita la intervención del profesor durante el proceso de producción del texto (Camps, 1990), factor decisivo para producir un aprendizaje significativo.
7. Los proyectos de trabajo son un instrumento excepcional de *observación e investigación didáctica* por parte del profesor, y por lo tanto ofrecen muchas posibilidades para la renovación de la enseñanza y la innovación. Los alumnos escriben en clase y hablan de lo que están escribiendo. El profesor tiene oportunidades para conocer el proceso de aprendizaje y para ajustar mejor su intervención. Esto le permite plantear hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje, que comprobará o refutará a lo largo de su actividad profesional, llevándole a formular nuevas hipótesis y nuevos planteamientos para el aula.

Presentación de la experiencia

Durante el curso 1992-93 se llevó a cabo con los cursos de 7.º y 8.º de EGB[1] del Colegio Público Baloo de Barcelona la experiencia que a continuación se expone. Se trata de un proyecto sobre la narración de intriga, realizado en el área de lenguaje. Las condiciones en que se llevó a cabo fueron, a grandes rasgos, las siguientes. El proyecto se diseñó y revisó conjuntamente entre la profesora de lengua de este ciclo, las dos alumnas de Magisterio que realizaban sus prácticas en estos cursos[2] y su tutora, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Las clases en que se desarrolló en proyecto estuvieron, básicamente, al cargo de las dos alumnas de prácticas, con la ayuda y colaboración de las dos profesoras. Los espacios utilizados fueron el aula de la clase, además de otras salas o despachos desocupados en aquel momento, que sirvieron para que los grupos pudieran trabajar más tranquilamente. El tiempo dedicado a

este proyecto fue de 40 horas aproximadamente, programadas en dos horas semanales.

Se escogió el tema de la narración de intriga porque en este ciclo los contenidos del área de lenguaje se organizan principalmente alrededor de tipos de texto diversos. De esta manera, con el presente proyecto se cubrían los contenidos referentes al género de la narrativa, contenidos que pueden diferenciarse en conceptos, procedimientos y actitudes (véase el cuadro 1 en la página siguiente), pero que se trabajan interrelacionadamente y los unos posibilitan el aprendizaje de los otros. Nos pareció oportuno concretar el proyecto dentro del género de la narración de intriga, ya que éste constituye, objetivamente, un tema atractivo, capaz de motivar a los alumnos de estas edades, y es, además, un género todavía muy desconocido para ellos en tanto que lectores. El hecho de que en el mercado editorial empezará a existir una oferta considerable de narración de intriga dirigida a adolescentes, también nos decidió a trabajarla de una manera más específica.

Durante los meses en que se llevó a cabo este proyecto, los mismos alumnos afrontaron simultáneamente otras tareas del área de lenguaje, tales como trabajos de reflexión sistemática sobre la lengua, otras lecturas y comentarios sobre éstas, debates y producciones orales, textos escritos de otros tipos, etc. El hecho de que se trabajara en el proyecto solamente un día a la semana nos vino impuesto por la presencia de las alumnas de prácticas en la escuela. Sin embargo, fue gracias a su colaboración, por lo que nos vimos capaces de animar a los alumnos a emprender la redacción de novelas relativamente largas y complejas, ya que contábamos con cuatro personas para intervenir en la revisión y corrección de las redacciones. Con esto queremos subrayar que el diseño de un proyecto debe y puede ajustarse siempre a las condiciones existentes. En otra situación hubiésemos planteado la elaboración de un relato corto para publicar en la revista de la escuela, en lugar de la edición de una novela extensa. Lo importante no es la longitud del texto, sino los contenidos que los alumnos aprenden. Es necesario que los profesores seamos muy conscientes de ello en el momento de la programación.

Cuadro 1. Contenidos trabajados en el proyecto

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
• Marco histórico del origen de la novela de intriga. • Elementos constitutivos de la novela: estructura, tema y argumento, narrador y punto de vista, personajes, marco donde sucede la acción.	• Lectura de una novela completa. • Análisis de un modelo a partir de un guión. • Situación de la narración de	• Interés por el género de la narración de intriga. • Motivación por la lectura de novelas de este género.

• Descripción de personajes y de ambientes. • Creación de intriga y expectativas como recursos de este tipo de narración. • La tarea del escritor. • Proceso de escritura. • Sintaxis, léxico y ortografía. • Aspectos formales o materiales de un libro.	intriga en su marco histórico. • Análisis y reconocimiento de los principales elementos constitutivos de la novela. • Manipulación y creación de cada uno de ellos. • Creación de una novela propia en pequeño grupo. • Atención a la planificación y revisión dentro del proceso de escritura de la propia novela. • Atención a los aspectos sintácticos, léxicos y ortográficos durante el proceso de revisión. • Proceso de edición de un libro. • Confección de los aspectos materiales de un libro. • Presentación del propio libro a los lectores.	• Aproximación al autor de una novela. • Valoración de la corrección y pulcritud de un texto que debe ser leído por otros. • Valoración del trabajo en grupo como un medio para aprender. • Valoración de la colaboración y la ayuda a los demás. • Respeto e interés por las ideas de los demás. • Responsabilidad en el trabajo. • Actitud crítica y autocrítica ante la colaboración de los miembros del grupo en la tarea. • Satisfacción por el proceso de trabajo que conduce a un buen resultado.

Respecto al trabajo en pequeños grupos, cabe destacar que éste forma parte de la metodología utilizada en todos los ciclos de la escuela. Así pues, nuestros alumnos ya habían seguido un proceso de aprendizaje sobre esta forma de trabajar, contemplado en los objetivos de la escuela referidos a la autonomía personal y a la adquisición de hábitos de estudio individual. Si se trabajara con alumnos que no han realizado este aprendizaje, sería conveniente empezar por una colaboración por parejas para ir paulatinamente alcanzando niveles superiores.

Descripción del proyecto

Motivación

En esta primera parte, se planteó a los alumnos el tipo de trabajo que se iba a realizar, explicándoles los objetivos que queríamos conseguir y el proceso que debía seguirse para

lograrlos.

Los objetivos explicitados, se englobaron dentro del objetivo final, que era escribir una novela. Se vio que era necesario trabajar la estructura, el tema y el argumento y, paralelamente, la descripción de ambientes y de personajes, todo ello condicionado por el tipo de léxico y las estructuras gramaticales que sería necesario utilizar. También se argumentó la importancia de la ortografía y de la presentación del trabajo, determinada por el producto que se iba a realizar.

El proceso que se siguió para elaborar este largo proyecto de escritura fue el siguiente. En primer lugar, se estableció un diálogo con los alumnos para saber qué conocían del tema y llegar a acuerdos sobre algunos aspectos del proceso de trabajo, tanto desde el punto de vista de la elaboración del texto y de su organización como de la organización del proyecto. Cada alumno expresó su opinión sobre el tema propuesto y, después de una valoración global, se establecieron los grupos de trabajo, cada uno formado por tres o cuatro personas.

Para introducir a los alumnos en el mundo de la intriga, se les presentó una actividad en forma de juego de pistas; cada grupo tenía que hacer de investigador a partir de los indicios que por sí mismo iba sacando de las pistas ofrecidas. El resultado fue que cada grupo dio una interpretación distinta al caso.

Para captar diferentes aspectos, como el lenguaje, el ambiente, el vestuario, etc., propios de las historias de intriga, analizamos una película basada en una narración de este género, que íbamos comentando a medida que iban apareciendo las situaciones que nos interesaba destacar. Al terminar la película se escucharon todas las opiniones y comentarios de los alumnos, que elaboraron un esquema de los aspectos más destacables.

Reflexión

Se tomó como modelo una novela de este género (José, 1992) que se presentó a los alumnos a través de una representación teatral realizada por las maestras. Se proporcionó una guía de lectura con dos finalidades: una, para servir de ayuda para la comprensión la novela, y otra, para analizar el punto de vista, el narrador, el tiempo en que transcurre la acción, el espacio donde ocurren los hechos, el ritmo y el ambiente.

Después de la lectura de la novela, se planteó una sesión donde cada alumno, guiado por la maestra, intervino de forma oral reflexionando, comentando y dialogando sobre el contenido del libro. Finalmente, y de forma individual, se respondió a un cuestionario previamente elaborado para comprobar si se había efectuado una lectura comprensiva.

A partir de esta fase de reflexión, que se tomó como referencia y punto de partida de todo el trabajo posterior, se fueron introduciendo los distintos contenidos que nos habíamos planteado trabajar y que, a través de las propuestas de trabajo, sirvieron para que cada grupo se planteara el esbozo de su novela.

Análisis y aplicación

En esta fase se fueron aplicando los conceptos trabajados a partir de la lectura y se empezaron a introducir los contenidos conceptuales de *tema*, *argumento* y *estructura narrativa.* Se trabajó a partir de lecturas, juegos y ejercicios escritos que ayudasen a adquirir estos contenidos. Al final de cada sesión, por grupos o individualmente, los alumnos elaboran un texto donde se podía valorar si habían entendido y sabían aplicar estos conceptos.

Esta fase duró cuatro sesiones y cada grupo acabó decidiendo el tema, el argumento y la estructura de su propia novela, teniendo en cuenta que esta primera planificación se iría modificando y ampliando a lo largo de las siguientes sesiones.

Otros conceptos que nos habíamos propuesto trabajar fueron los *personajes*, el *punto de vista*, el *narrador*, el *ambiente* y la *intriga*, así como la *coherencia* entre todos ellos. Para la descripción de personajes se utilizó el libro leído, otros fragmentos de descripciones, grabaciones orales, etc. Con todo ello se elaboró una lista de palabras que podían ayudar a los alumnos a definir y completar sus personajes, lista que ellos utilizaron en el momento de describir los personajes de sus novelas. Las intrigas y la creación de expectativas se trabajaron mediante situaciones que se suscitaron en la clase, el juego de pistas utilizado en las primeras sesiones y la referencia al libro leído. Para la descripción de ambientes, cada grupo organizó un mural con materiales diversos que hiciesen referencia al ambiente donde querían enmarcar su novela y una vez terminados los murales, realizaron la descripción por escrito. Se leyeron todas las descripciones y se valoraron conjuntamente para poderlas modificar posteriormente.

Paralelamente a este trabajo, los alumnos pidieron bibliografía sobre la narración de intriga y debido al interés que tenían por el tema, se propuso entrar en contacto con el autor de la novela que habíamos leído. La preparación del cuestionario para entrevistar al autor hizo reflexionar a los alumnos sobre lo que ya habían aprendido y sobre los vacíos que tenían. La entrevista se realizó en la escuela con las dos clases que llevaban a cabo el proyecto. Fue interesante en todos los aspectos y, especialmente, porque se realizó justo en el momento en que los diferentes grupos iban a empezar la primera redacción de su novela. Pocos días después de la entrevista, el autor nos envió una carta dejando claros

los puntos más importantes que había que tener en cuenta antes de escribir una novela de intriga; sirvieron para tomar conciencia de nuevo sobre los criterios de realización. Nos comprometimos, además, a enviarle nuestras novelas, una vez se hubieran terminado.

La primera redacción de la novela duró unas cinco sesiones. Previamente, los grupos se habían planificado el trabajo de manera que cada semana sabían qué tenían que hacer. La redacción la hizo conjuntamente todo el grupo. Cada miembro preparaba en casa un esquema de lo que se debía hacer en clase, y así la sesión semanal se convertía en una discusión, puesta en común y redactado de sus acuerdos. La función de la maestra era la de ayudar a cada grupo a identificar y modificar elementos incoherentes, ampliar algunos aspectos poco trabajados, revisar la estructura del texto, los cambios de tiempos verbales, los aspectos ortográficos, etc.

Cada semana, las maestras revisaban el trabajo de los grupos, realizando los comentarios necesarios para que se pudieran modificar los aspectos poco elaborados. Hay que destacar que la mayoría de los grupos fueron tomando progresivamente la iniciativa y siguieron el plan de trabajo que se habían marcado con una gran autonomía.

Una vez escritas todas las novelas, cada grupo leyó la suya y, ayudados por los comentarios de la maestra, hicieron las modificaciones necesarias, sobre todo en el aspecto de la cohesión del texto. Se llegó al acuerdo de que cada grupo pasaría su novela a ordenador y se revisaría de nuevo para mejorar los aspectos formales de la escritura.

Presentación

Esta última fase consistió en negociar con los alumnos el formato final de las novelas. Se insistió en la importancia que desempeñan el título, la numeración de las páginas, las cubiertas, la portada, los nombres y la biografía de los autores, la breve reseña del contenido, las ilustraciones, el nombre de la editorial y la colección y el tamaño de las páginas. Con la discusión sobre los anteriores aspectos se fue concretando la forma de las novelas, y se acordó que el conjunto de ellas constituiría una colección de «novela negra».

Una vez terminada la confección material de los libros, cada grupo pensó la manera más adecuada de presentar su novela a los demás grupos del curso y también a otras clases de la escuela. Se hizo un trabajo de expresión oral que sirvió para preparar la presentación.

Se enviaron también las novelas al autor de la que se había tomado como modelo de análisis, quien respondió con un comentario valorativo de cada una de ellas que nos ayudó mucho en la reflexión y evaluación de los trabajos.

Corrección y evaluación

A continuación queremos mencionar cómo se han llevado a cabo los procesos de corrección y de evaluación. En este proyecto de escritura, la corrección ha constituido una fase importante del proceso de aprendizaje: se ha convertido en un momento de revisión de los sucesivos borradores que daba pie a nuevas reescrituras y replanificaciones del texto (Cassany, 1993).

No bastaba con descubrir qué estaba mal, sino que había que comprender por qué aquello no funcionaba o podía ser mejorado para poder crear una versión alternativa. Cabe destacar que no se corregía el texto de una manera indiscriminada: nos interesaba centrarnos en aquellos aspectos que habían sido formulados como objetivos explícitos de aprendizaje y, por tanto, estaban dentro del campo de atención prioritario de los alumnos. Además, para la profesora, el análisis de las correcciones sirvió para diagnosticar las dificultades de los alumnos y para replantear algunos aspectos didácticos del proyecto.

Un aspecto importante cuando hablamos de corrección y revisión del texto escrito es la conceptualización de la escritura que ofrecemos a nuestros alumnos a través de las propuestas y ejercicios que la escuela plantea. Si los alumnos adquieren el hábito de trabajar con borradores sucesivos y de revisarlos de modo acorde con unos criterios explícitos, estaremos favoreciendo el aprendizaje del concepto de la escritura en una dirección muy fructífera. Podemos decir, pues, que el trabajo a partir de borradores, que hace hincapié en el proceso largo y recursivo de la escritura, es un aprendizaje que debe tenerse en cuenta en la escuela desde los primeros niveles y que sólo así permite dar realmente un protagonismo especial a las tareas de corrección y revisión.

Si concebimos la evaluación formativa como un proceso de recogida de datos y posterior análisis que, a partir de los resultados, conduce a una toma de decisiones, podemos decir que dicha evaluación ha constituido uno de los pilares del planteamiento didáctico de este proyecto. Cabe destacar que las maestras y los alumnos han sido protagonistas del proyecto y también de su evaluación. Este proceso ha posibilitado que cada uno de los alumnos se comprometiera con su propio aprendizaje y encontrara caminos para revisar su acción y conducirla.

Así pues, los elementos que han formado parte del proceso de evaluación formativa han sido a su vez elementos constitutivos del desarrollo didáctico del proyecto. Como puede observarse, concebimos la evaluación formativa más como una cierta actitud y como un elemento del proceso de enseñar y de aprender que como un conjunto de instrumentos estándares (pruebas, cuestionarios, etc.) elaborados al margen de la intervención en el aula. En nuestro proyecto fueron elementos de evaluación formativa

todas las actividades y procesos que nos permitieron explicitar y comunicar los objetivos de enseñanza y aprendizaje y conocer cómo se los representaban los alumnos. Un elemento fundamental fue también el proceso de negociación inicial, encaminado a que los alumnos se apropiaran de estos objetivos y se implicaran de una forma activa y responsable en el proyecto. Conocer las representaciones que los alumnos se hacían de la tarea y de los objetivos propuestos y comprender el proceso que éstos habían seguido, nos sirvió para adecuar en cada momento nuestra intervención e incidir de forma más positiva en el proceso de aprendizaje. Con las actividades que conducían a una reflexión activa, quisimos potenciar la toma de conciencia del propio aprendizaje de los alumnos, para poder incidir en él y tender a un aprendizaje más autónomo.

Preferentemente, la evaluación formativa se ha realizado a través de la observación y análisis de la realidad y de la interacción verbal, es decir, del intercambio entre alumnos, o bien entre ellos y la profesora, acerca de lo que se estaba realizando. En este intercambio se ha utilizado en algunas ocasiones una guía, como, por ejemplo, un cuestionario, una lista de criterios, una pauta de observación, etc. En otros casos la ayuda ha consistido en una charla guiada por la profesora o bien gestionada por los propios alumnos a partir de unos objetivos finales explícitos.

En el proyecto que hemos presentado hemos puesto los medios para asegurar la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje y para hacer posible el logro de los objetivos educativos fijados. De esta evaluación eminentemente pedagógica creemos que deben surgir los elementos que permitan construir la evaluación social o de promoción asignada también a todo profesor. Dicha evaluación final debe recoger el progreso de cada alumno a lo largo de todo el proyecto, considerando sólo aquellos contenidos que han sido trabajados explícitamente. Es interesante que no se recoja solamente información referida al texto final producido, sino también aquellos datos que nos permitan conocer los aprendizajes del alumno respecto al proceso de escritura.

Conclusión

A modo de conclusión, queremos resumir las características del presente proyecto de escritura que consideramos claves para la valoración positiva:

- *La existencia de un producto final real,* conocido por todos y explicitado desde el principio, permite a los alumnos representarse la tarea, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. Proporciona también la motivación

necesaria para que se produzca la implicación y el compromiso con el proyecto.

- *El trabajo en pequeño grupo* posibilita la explicitación y verbalización de los criterios de evaluación, de la planificación de la tarea y de la representación de los objetivos. El profesor puede conocer las representaciones de los alumnos y, conjuntamente, pueden negociar los significados. A su vez, el trabajo simultáneo de los grupos permite lograr una responsabilización y una autonomía de los alumnos frente a su tarea y que el profesor no esté siempre presente para guiar el trabajo. Este proceso de responsabilización sólo es posible si los alumnos tienen claro el objetivo final y si se ha puesto énfasis en la fase de la motivación.,
- L*os alumnos como protagonistas del proyecto* son el punto de referencia. El proceso de aprendizaje se realizará en mejores condiciones si su perspectiva está siempre presente y existen los cauces para que pueda manifestarse.
- *La evaluación asociada al proceso de revisión* favorece una conceptualización de la escritura entendida como una tarea larga y compleja, que debe ser retomada muchas veces y que tiene en cuenta múltiples elementos. Sin embargo, la escritura es, a su vez, algo que puede ser aprendido porque lo conocemos, podemos explicitar los distintos elementos que la conforman y somos capaces de describir el proceso que seguimos para llevar a cabo un texto.

---

1. Estos niveles se corresponden con los cursos 1.º y 2.º de la actual ESO.
2. Clara Balanguer y M.ª Carme Laglera fueron las dos alumnas de 3.º curso de la especialidad de Filología de la titulación de profesor de EGB (UAB) que participaron y se implicaron muy activamente en esta experiencia.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 26, pp. 21-26, mayo 1994.

5

La escritura por proyectos: «Tú eres el autor»

Teresa Colomer, Teresa Ribas
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona
Marta Utset
Maestra de primaria
CEIP Riera de Ribes. Sant Pere de Ribes (Barcelona)

El concepto central del aprendizaje es seguramente la noción de actividad. Para aprender a escribir es preciso que los alumnos escriban y que reflexionen sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura. Éste es el punto al que queríamos llegar, no es ninguna novedad, no es nada sensacional. Posiblemente…
J.F. Halté

El problema de la redacción escolar

Si las actividades de escritura de textos de ficción íntegros gozan de una cierta tradición en la etapa primaria, en la secundaria esta actividad decae rápidamente. Efectivamente, es difícil lograr que los alumnos de esta etapa se interesen por la escritura de narraciones completas por cuanto ya poseen una competencia lectora literaria muy superior a su capacidad de gestión de los recursos necesarios para producir un efecto digno de su aprecio. Los contenidos que deben aprenderse en estas edades, por otra

parte, reclaman una mayor atención en nuestras programaciones en detrimento de los aprendizajes más globales, y el resultado, realmente paradójico, es que los alumnos de secundaria realizan muchos más ejercicios y redacciones cortas que no actividades completas y extensas de escritura.

Los problemas en este campo, en cambio, no parecen superados: las faltas de ortografía, la pobreza del léxico utilizado, la falta de relación entre las frases, el bloqueo ante una simple consigna de escritura, la ausencia de relectura, la dificultad de representarse un texto si no es bajo el estereotipo escolar de la redacción, etc., continúan bien presentes en nuestras aulas. La corrección de textos se eterniza (¡hay tantos aspectos para corregir en una simple hoja de papel!) y la única pregunta verdaderamente interesada de los alumnos es: «¿Para cuándo debe tenerse corregido?».

Creemos que las dificultades de los alumnos sólo pueden ser resueltas a partir de una propuesta de actividades que les permitan apropiarse de los contenidos a través del desarrollo de su «saber escribir» así como de la formulación explícita de los problemas en el curso de estas actividades. Efectivamente, muy a menudo intentamos ordenar ese conglomerado informe de problemas interrelacionados intentando separarlos, secuenciarlos uno detrás de otro, explicarlos «hasta que queden bien claros». Pero en realidad no estamos ordenando los aprendizajes de los alumnos, sino nuestras enseñanzas. Cuando separamos y programamos la solución a los problemas de cada nivel del escrito, nosotros somos los únicos que recibimos el beneficio del orden. A los alumnos les queda, en el mejor de los casos, el trabajo solitario de integrar todos los aprendizajes en la producción de sus textos. Y cuando recibimos un escrito con conectores mal usados o una amalgama de párrafos desarticulados, sólo nos queda el recurso de la lamentación: «¡Pero si acabamos de verlo!»

La formulación explícita de los problemas es especialmente necesaria, ya que si los alumnos no son conscientes del error, y del tipo de error, difícilmente podrán interesarse en su solución. Quizás, por ejemplo, no crean que haber escrito algo de una u otra determinada manera sea un problema, o que tengan una representación mental muy limitada de algún aspecto que les lleve a optar por soluciones muy simples, o que se equivoquen cuando escojan la forma de solucionar sus dudas. La observación de sus prácticas de escritura por parte del enseñante, el intercambio continuado con los alumnos sobre los problemas con los que se encuentran y las sugerencias sobre las soluciones que hay que adoptar durante las actividades de la escritura les harán progresar de manera mucho más rápida y estable. Su deseo genérico de que el texto les salga «bien» se concreta en saber qué quiere decir exactamente ese «bien» y qué deben hacer para

alcanzar ese resultado.

Los proyectos de escritura

Las condiciones necesarias para la mejora de la enseñanza de la escritura hallan un marco adecuado en la línea de lo que ha venido denominándose «pedagogía por proyectos». La adopción de este instrumento metodológico permite el desarrollo de actividades extensas de escritura que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales en el contexto escolar, ofrecen a los alumnos las siguientes ventajas:

Un motivo para escribir

El hecho de variar la situación de escritura, el ofrecer finalidades distintas y en conexiones con los intereses de nuestros alumnos, contribuye a crear una atención renovada hacia el trabajo escolar de escribir. Si el proyecto está bien elegido y posee la capacidad de suscitar su interés, podremos contar con un grado de implicación mucho más intenso en la tarea emprendida. Y tener buenas razones para querer escribir es, sin duda, la condición esencial para el aprendizaje de la escritura.

Una situación de comunicación real

Realizar un proyecto de escritura permite experimentar el sentido real de la comunicación escrita. Ofrece una situación de comunicación en la que el destinatario se define y concreta, de tal modo que puede pasar a ejercer su papel constitutivo de regulador de la actividad.

Al mismo tiempo, los alumnos adquieren un representación clara del tipo de texto que hay que realizar, lo cual les facilitará una pauta de actuación para las operaciones de planificación, textualización y revisión. En este contexto comunicativo los alumnos pasan a considerar evidente la necesidad de confeccionar versiones provisionales del escrito, versiones que deberán revisarse a la luz de la supuesta lectura del destinatario y que irán mejorando hasta darse por definitivas a partir de este ejercicio de distanciamiento crítico. De este modo, los alumnos se verán obligados a salir de su representación mental de la redacción escolar y de su hábito de valorar con mejor o peor fortuna un texto a partir de un baremo siempre idéntico y siempre encerrado en sí mismo.

Una fuerte integración de objetivos concretos y globales

La realización de un proyecto de escritura permite también la integración de trabajos parciales en un proyecto global. Los objetivos de aprendizaje se interrelacionan por superposición de niveles en una tarea compleja y no por un desglose artificial que los secuencie uno detrás de otro.

La atención de los aprendizajes de escritor deberá dirigirse tanto al control de la escritura textual como al control local sobre cada uno de los niveles y elementos del escrito. A la vez, contribuye a jerarquizar de forma natural estos niveles, ya que no hay duda de que los alumnos deberán progresar antes, por ejemplo, en un diseño general del texto que en la revisión ortográfica definitiva de una pequeña parte de éste.

Una organización cooperativa del trabajo

Una actividad de escritura extensa en grupo proporciona también las ventajas del trabajo cooperativo tanto a nivel de todo el grupo como de los pequeños subgrupos de trabajo.

Las distintas operaciones de escritura requieren una gran coordinación que refuerza la exigencia de planificación, de textualización según las coordenadas establecidas y de revisión según las decisiones adoptadas. Los miembros del grupo pasan a ejercer un papel de «receptores provisionales» del escrito y su intercambio de juicios críticos permite utilizar una especie de doble punto de vista constante a lo largo de toda la tarea, a la vez que las sugerencias de unos y otros favorecen la mutua observación de las estrategias de escritura utilizadas y la adquisición de las que se revelan como más eficaces.

Una actividad donde todas las fases de la escritura tienen cabida

A diferencia de la redacción escolar, donde los alumnos se lanzan rápidamente a escribir y entregan su escrito prácticamente sin leerlo, un proyecto de escritura potencia las fases de planificación y revisión y ofrece un tiempo dilatado para su realización. Los alumnos deberán atender a la planificación, textualización y revisión del escrito, no como fases sucesivas, sino de forma interrelacionada. Especialmente interesante resulta la incorporación efectiva de la evaluación al proceso mismo de trabajo, de tal forma que pueda hablarse con justicia de «evaluación formativa». Ya que los objetivos del escrito se han explicitado, los alumnos poseen criterios bien definidos para evaluar su actividad, y esta evaluación, constantemente ejercida, va a conllevar la necesidad de modificar una y otra vez los planes iniciales y los textos provisionales. Los alumnos que abordan un proyecto de escritura extensa deben saber que estas modificaciones son esperables y naturales y que el trabajo en el aula ofrece la posibilidad de realizarlas hasta la

consecución final de la tarea.

La confección de una obra narrativa extensa

Un ejemplo en esta línea puede ser el confeccionar una colección de relatos interactivos que describiremos a continuación. Los objetivos de trabajo se refieren al texto narrativo y, en concreto, a la novela del tipo *Tú eres el autor.* La elaboración en clase de libros-juego de estas características se ajusta perfectamente a la línea expuesta y presenta algunas ventajas adicionales. En primer lugar, la implicación de los alumnos en el proyecto se ve incrementada por el interés que despierta actualmente los libros-juego en los alumnos. En segundo lugar, un relato interactivo es un tipo de texto narrativo manejable para los alumnos. Se divide fácilmente en secuencias, puede ser tan largo o tan breve como nos convenga sin que esto suponga aumentar la complejidad estructural, y sus leyes de género pueden ser vistas como las reglas de un juego. Por otro lado, estos libros-juegos son relatos simples, basados fundamentalmente en la acción argumental y en los componentes clásicos del cuento maravilloso o la aventura, con una figura central, la del héroe, una misión, pruebas que hay que superar, obtención de ayudas, enfrentamiento con adversarios, etc.

Estas características, bien conocidas, por lo menos implícitamente, por los chicos y chicas, ofrecen una imagen clara del texto que hay que producir.

En el ámbito de la escritura, los contenidos específicos de aprendizaje que nos propusimos al abordar este proyecto fueron los siguientes:

1. *La reflexión sobre la estructura del esquema narrativo.* La división de estos textos en planteamiento, secuencias bien delimitadas, variaciones en el desarrollo y varios desenlaces posibles los hacían especialmente aptos para el trabajo de la relación, coherencia y verosimilitud narrativa sobre las partes del relato.
2. *El desarrollo de la intriga,* lo cual nos llevaba a controlar el progreso de las informaciones textuales y a buscar efectos de creación de expectativas con resoluciones variadas, a veces confirmadas, a veces inesperadas, otras traicionadas con alevosía.
3. *La caracterización de los personajes y la descripción de objetos, ambientes, etc.* Observando la relación entre los aspectos narrativos y descriptivos del relato (cuándo y para qué hay que describir), el tipo de descripción requerida para la intención de este tipo concreto de narración (muy breve y frecuente, vinculada a

la acción, descriptora de cada nueva escena desde un punto de vista muy visual) y la coherencia entre todas las descripciones para crear el clima deseado.

4. *La integración del trabajo sobre aspectos superficiales del texto:* la ortografía, la puntuación, la construcción de frases, etc., como un requisito necesario y determinado por la función del escrito final.
5. *La familiarización con los aspectos de producción de libros,* con el funcionamiento del libro como objeto de comunicación: la atención a cómo es una colección, qué función tiene el título, la cubierta, la contraportada, dónde se hallan los datos bibliográficos, etc.

Desarrollo del proyecto

El grupo de alumnos con quienes trabajamos durante el curso escolar 91-92, estaba formado por dos grupos paralelos de 7.º de EGB*, en una escuela pública de Cerdanyola del Vallès (Barcelona). El proyecto se desarrolló durante cinco meses, en una sesión semanal de una hora y cuarto. La mayor parte de estas sesiones tuvieron lugar en grupos heterogéneos de 8 a 10 alumnos, a cargo cada uno de un alumno o una alumna de 3.º de Magisterio en prácticas (practicante), y en un aula distinta. Durante todo el proyecto se desarrollaron actividades en pequeño grupo, actividades por parejas y actividades individuales. La planificación y supervisión constantes de la experiencia estaba asegurada por medio de una reunión semanal de los practicantes con las tutoras de la escuela de Maestros y la profesora de lengua de 7.º Las fases seguidas en el desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

Lectura y análisis de un modelo

En la primera sesión se explicaron a los alumnos los objetivos y la metodología del proyecto: se trataba de descubrir cómo están construidas las novelas del tipo *Tú eres el autor* para crear una colección de este género. Cada pequeño grupo elaboraría, de forma colectiva, una novela para esta colección. Para empezar, se leyó individualmente y en casa *El misterio del diamante Dandee* (O'Connor; Milton, 1988). Nos interesaba que fuese una novela reducida (no alcanza las 60 páginas) para que el tiempo de lectura fuese corto, y el análisis global, posible. Después de un comentario colectivo sobre la experiencia como lectores (el interés, la facilidad y la duración de la lectura), se analizaron los distintos episodios de que estaba formada para descubrir su estructura y el

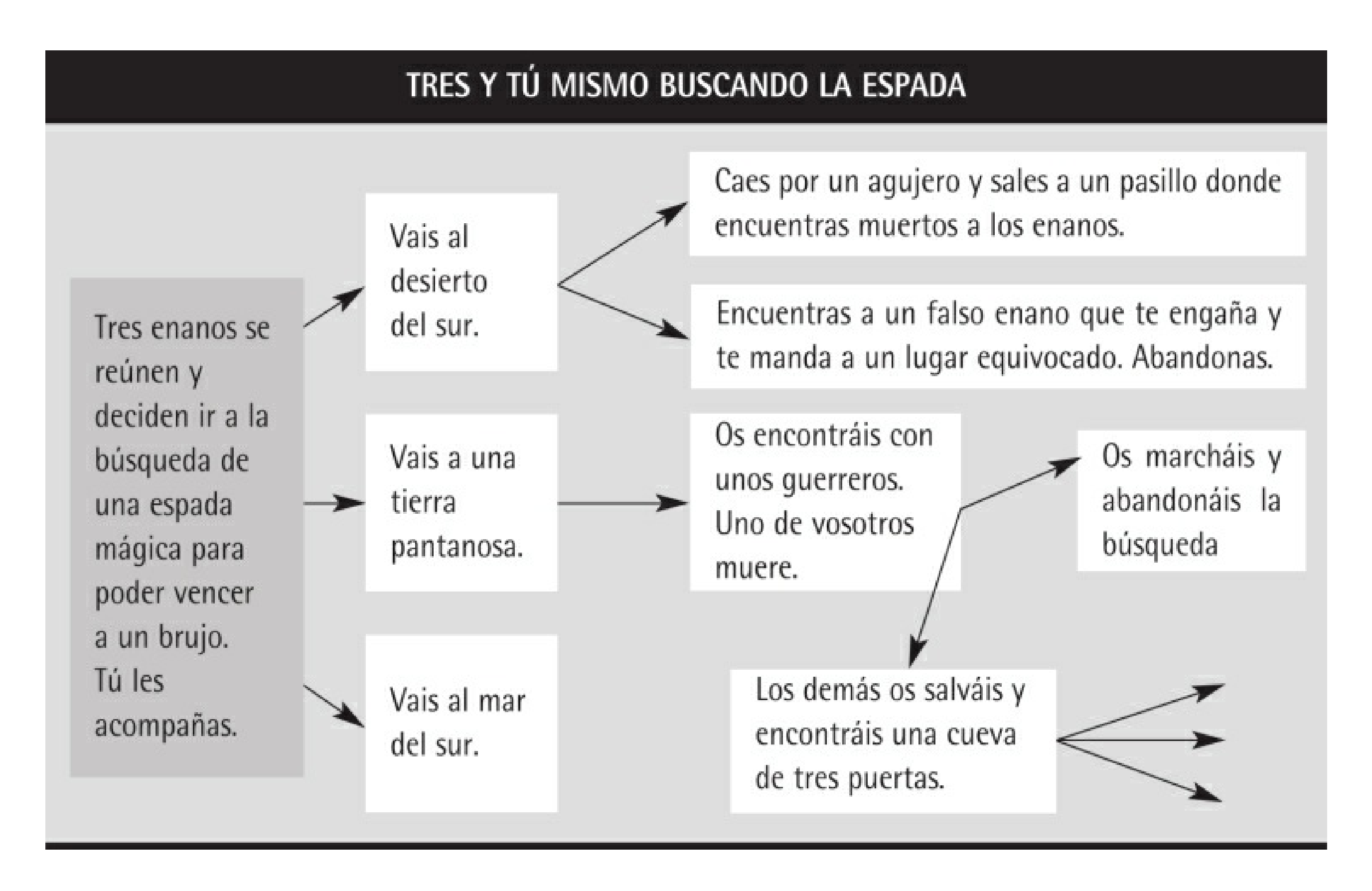
tipo de episodios que la conformaban. Cada grupo, con la ayuda del practicante, explicitó el esquema de la estructura de la novela leída por medio de una representación gráfica, donde se incluía, dentro de unos recuadros, la síntesis de cada episodio, se marcaba con flechas el camino que había que seguir y con un punto de color todos los episodios que terminaban la historia. Así se generalizaron las características de la estructura de este tipo de novelas. Con un análisis de las secuencias finales se pudo observar que las había de distintos tipos, desde las que conducían al éxito convencional hasta las que traducían un juego irónico con el lector.

Finalmente, una vez construido el esquema de la estructura argumental de la novela (véase el cuadro 1), fue sencillo darse cuenta de cómo el orden en el cual eran presentadas las secuencias alteraba deliberadamente el orden lógico del argumento.

Selección de los elementos constitutivos de cada novela

Cada grupo, con la necesaria discreción para no desvelar lo que posteriormente tenía que mantener la intriga de la lectura, decidió los elementos definitorios de su novela: el tema, el lugar y momento de la acción, los personajes y el argumento. Se elaboró la estructura y se esquematizó siguiendo la misma pauta que en la novela modelo. De las seis novelas, cuatro escogieron historias de aventuras situadas bien en mundos imaginarios o bien en una mezcla de realidad y fantasía. Los protagonistas se hallaban envueltos en toda clase de peripecias, en algunos casos muy al estilo de Indiana Jones, mientras buscaban un instrumento, tan concreto como una espada o tan abstracto como la felicidad eterna, o bien simplemente intentaban salir con vida de algún desastre natural. La otras dos historias se acogían al género de novelas de espías (en un marco histórico situado en la segunda guerra mundial) o al de terror (con cementerios, resurrecciones y sicópatas).

Cuadro 1. Fragmento del esquema de una de las novelas confeccionadas por los alumnos



El tema y el género narrativo escogido demostraron una cierta competencia narrativa, pero requirieron una especial atención para conseguir que los distintos acontecimientos que tenían lugar quedan enmarcados en la coherencia global de la novela, ya que la mayoría de grupos enlazaban situaciones que no mantenían entre sí unidad temática ni lógica.

Respecto a la estructura de las novelas construidas, algunas eran muy simples, con predominio de los episodios que sólo tenían una posible continuación, pero también se daban otras más complejas, con una línea argumental que permitía en ciertos momentos enlazar con otra, tal y como se había observado en la novela modelo. En los seis casos se incluyeron finales de distinta naturaleza, tal como se había analizado en *El misterio del diamante Dandee.*

Los finales que incluían las novelas elaboradas expresaban un elevado grado de complejidad: algunas compaginaban el éxito de la misión con la presencia de algún elemento negativo; otros recurrían a finales inesperados, como el recurso convencional al sueño o la entrada en un mundo imaginario con un cohete, el héroe de la aventura se adentra de pronto en un palacio de cuento donde se está celebrando un baile. Saca a bailar a una chica y…

> *En este momento te transformas en un príncipe joven, alto y musculoso con el pelo castaño y no hace falta ni decirlo que eres muy atractivo. Al fin y al cabo, os*

casaréis, seréis felices y… colorín colorado, este cuento se ha acabado. Fin[1].

Algunos también incorporaban elementos de humor:

Los protagonistas encuentran un dragón, pero como está a dieta, no se los puede comer.

En algunos se intentaba dejar el final abierto:

[…] Es evidente que lo has soñado todo. Pero mirándote las manos, observas que tienes un fragmento de un jeroglífico extraño. ¿Qué significa? Fin.

Ejercitación de algunos aspectos de la narrativa

Durante algunas sesiones se trabajaron dossieres de ejercicios que planteaban el conocimiento y la ejercitación de algunos elementos constitutivos de la novela, presentados primero de manera general y referidos, luego, a este tipo de novela. Los aspectos trabajados en forma explícita fueron:

- La descripción de personas con referencia a la selección de rasgos y al orden de presentación. En las novelas de *Tú eres el autor,* las descripciones son muy breves, sólo se destacan los aspectos más visuales o aquellos detalles de personalidad que serán decisivos para comprender la historia.
- La descripción de ambientes, con el uso de sustantivos y adjetivos coherentes para la creación de un determinado clima y marcado carácter sintético de las descripciones, que subrayan sobre todos los elementos situacionales.
- El punto de vista y el narrador, con una novela narrada en segunda persona, donde el lector debe encarnar un personaje presentado en la primera página: «Tú tío abuelo rico acaba de morir y ha dejado un testamento muy extraño.» O bien: «Te encuentras en la ciudad de Londres. Eres un hombre de estatura mediana con una larga nariz campaniforme». «Vistes de una forma extraña, todo el mundo dice que eres un extravagante». El punto de vista debe mantenerse siempre en esta misma segunda persona, la del lector-protagonista.
- El diálogo, con un predominio claro del diálogo indirecto en las novelas de *Tú eres el autor.*

Cada dossier de ejercicios constaba, en primer lugar, de un análisis de modelos, donde se recogían ejemplos de novelas del género *Tú eres el autor* y de otras. Después, había propuestas de manipulación sobre los ejemplos dados, en algunos casos basados en la comparación. Y finalmente, se pedía la producción de un fragmento que recogiera el

aspecto que se había trabajado y que estuviera ya situado en el marco de la novela que cada grupo tenía que confeccionar. Las producciones parciales se leían en voz alta, se comentaba en el grupo, el practicante dirigía una primera corrección de los aspectos normativos de la lengua y se guardaban.

Redacción por parejas

Las distintas secuencias de la estructura de la novela se repartieron entre las cuatro o cinco parejas de cada grupo. Por parejas se elaboró una primera redacción de las secuencias aisladas, que trataba de integrar los fragmentos producidos en los ejercicios anteriores (sobre todo descripciones y diálogos). Este trabajo por parejas, algunas veces tenía un primer momento individual en casa, que luego era puesto en común y convertido en una única propuestas definitiva para presentar al grupo.

Revisión y mejora de la novela

Finalmente, tenía lugar la lectura en voz alta de las distintas secuencias redactadas. El grupo revisaba la coherencia global de la narración y procedía colectivamente a introducir cambios para mejorarla. En este momento era cuando los miembros del grupo, poniendo en juego los conocimientos introducidos de una forma explícita en el dossier de ejercicios, revisaba el texto entero y daban sugerencias a la pareja autora para que modificara su texto. Por último, se ordenaron las secuencias tal como debían presentarse en la novela y se numeraron.

Confección de los aspectos materiales de los libros

Dado que el conjunto de las seis novelas formaba una colección, se decidió entre todos el nombre y las características del formato: tamaño de los libros, diseño y compaginado de las hojas y las cubiertas, numeración de las páginas, nombre de la editorial y de la colección. Cuando se propuso realizar las ilustraciones, surgió la discusión: ¿qué función tienen?, ¿condicionan demasiado la imaginación del lector?, ¿cómo se relacionan con el texto? Uno de los grupos decidió prescindir de ellas. Los otros acordaron, además, el estilo de los dibujos y los momentos en los que se incorporarían al texto.

Se trabajó la cubierta y contraportada de los libros: qué papel desempeñan, qué información aportan, qué datos deben aparecer imprescindiblemente en esta parte del libro, cuál es el lenguaje y el tono más adecuado…

Mientras unos alumnos hacían las ilustraciones definitivas, los otros se encargaron de escribir las novelas en el ordenador. Era la última oportunidad de revisar aspectos

ortográficos, de puntuación… así como la numeración definitiva de las páginas, el formato, los tipos de letra, etc. Se compaginó el texto con las ilustraciones. Los mismos alumnos se encargaron de la encuadernación final de las novelas.

Presentación de las novelas y del trabajo realizado

A medida que las obras se iban configurando, los destinatarios se veían más próximos: eran lecturas para ofrecer a los alumnos de tercero a sexto curso de la escuela. Se visitaron estos cursos para explicar brevemente cómo se habían elaborado y se apuntaron los argumentos para interesar a los alumnos en su lectura. Se dejaron un par de ejemplares en cada clase para que se pudieran llevar los libros a casa.

Coincidiendo con Sant Jordi (fiesta del libro en Cataluña), se organizó una exposición en la biblioteca de la escuela para estos alumnos de tercero a sexto que estaban leyendo las novelas en casa y/o en clase. La exposición respondía a dos intenciones. Por un lado, ser un vehículo real de difusión y comunicación de la experiencia (los alumnos habían escrito una novela, estaban orgullosos de ello y querían explicarlo a los compañeros y profesores del centro).

Por otra parte, rehacer la secuencia para poderla contar servía a los propios alumnos para explicitar sus aprendizajes. La idea era que en la exposición se reconstruyera el proceso de planificación, redacción y revisión de las novelas, con ejemplos de trabajos y actividades realizadas.

Para preparar la exposición, en pequeños grupos se contó en qué habían trabajado, con qué actividades, qué habían aprendido… Fue la ocasión de conocer y contrastar explícitamente las representaciones que cada cual se había hecho de las finalidades de la tarea global y de las actividades de ejercitación. Se recuperaron ejercicios concretos, borradores, esquemas, dibujos, murales… Finalmente, se decidió cómo organizar estos materiales, ampliados con breves escritos explicativos, en la biblioteca.

El recorrido que se propuso para seguir la exposición del material reproducía la particularidad de esquema de este tipo de novela: carteles con la inscripción «pasa a la mesa 3», «pasa a la mesa 1» indicaban el orden de presentación de los materiales. La exposición contaba con una explicación oral; un apartado en el que los asistentes podían hacer preguntas, comentarios y sugerencias sobre los libros que habían leído o sobre lo que les estaba contando; y un apartado final, en el cual los alumnos paseaban libremente por la biblioteca y los «escritores» hacían de guías. Se grabaron todas las sesiones en vídeo.

También se decidió ampliar la difusión de las novelas ofreciéndolas a alumnos de

séptimo de otros colegios. Cada grupo redactó una carta de presentación que se envió con un ejemplar de la colección para cada escuela.

Conclusiones

Una vez terminada, revisada y valorada la experiencia por parte de los alumnos y maestros implicados, nos parece interesante destacar las siguientes consideraciones:

El tipo de texto escogido y la organización de la secuencia se ha revelado altamente efectiva en su previsión de un tiempo prolongado de escritura, una combinación de trabajo individual, por parejas y en grupo, y una disposición de instrumentos adecuados para la tarea recursiva de planificación, textualización y revisión de los escritos.

Los objetivos de aprendizaje que se perseguían han sido alcanzados de modo satisfactorio. Así, puede observarse que los relatos de los alumnos presentan una construcción mucho más compleja de lo que podía esperarse antes de la realización del proyecto, y también puede apreciarse que el trabajo sobre aspectos específicos a partir de los dossieres ha sido incorporado efectivamente a los textos producidos. Por otra parte, los alumnos han explicitado esta mejora en su competencia narrativa tanto durante el proceso de elaboración de los textos, donde los contenidos aprendidos les servían de pauta y control de su trabajo, como en la recopilación final para la exposición escolar, donde debieron rehacer el camino seguido. Asimismo, cabe señalar que el proyecto sobre texto narrativo se ha ampliado al conducir con naturalidad la cuidada elaboración de otros tipos textuales a través del intercambio epistolar, los textos de incitación a la lectura o las exposiciones orales sobre lo realizado.

La redacción en grupo ha cumplido la función prevista de «destinatario intermedio» con la consiguiente ayuda a la necesaria descentración del escritor y a una notable mejora en la incorporación de la revisión al proceso de trabajo. Este aspecto resulta evidente, por ejemplo, si se observan los borradores de los alumnos y alumnas, ya que las principales modificaciones realizadas tienen por objeto explicitar elementos que habían sido erróneamente sobreentendidos por parte del «escritor» o bien corrigen las desviaciones producidas en algún elemento narrativo respecto a la coherencia global del escrito.

La actuación del enseñante ha podido incidir en la mejora de la escritura durante el proceso mismo de redacción, así como también ha sido posible detectar las sucesivas necesidades de los alumnos para ir reajustando las actividades específicas de ejercitación o para indicar las formas de solucionar sus problemas concretos. La explicitación de los

contenidos permitió utilizarlos como criterios objetivos por parte de los enseñantes para evaluar los aprendizajes realizados por cada grupo de alumnos, tanto en su capacidad de integrarlos en la propia producción, como en su capacidad de evocarlos como pauta en el proceso de revisión.

Finalmente, podemos afirmar que sin duda se ha llevado a cabo un proyecto global y comunicativo de redacción en la escuela. El proyecto de escritura ha favorecido la motivación e implicación de todos los alumnos en una actividad de redacción escolar en la que ha sido especialmente gratificante para ellos ver que el producto de su trabajo han sido novelas similares a los modelos conocidos y que son leídas y celebradas por múltiples lectores.

---

1. Los fragmentos de las novelas escritas por los alumnos y alumnas están traducidos del catalán por las autoras del artículo.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 14, pp. 23-28, mayo 1993.

* Nota de la compiladora. Este nivel corresponde al actual 1.º de ESO.

6

El héroe medieval: un proyecto de literatura europea

Teresa Colomer, Marta Milian, Teresa Ribas, Oriol Guasch y Anna Camps
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Una de las dificultades más graves de la enseñanza de la literatura hoy en día es la de establecer un consenso sobre los contenidos de aprendizaje y sobre su programación. En la etapa secundaria, la programación cronológica existente hasta ahora resolvía con nitidez este problema. Los contenidos se apoyaban en una sólida tradición de estudios y, con respecto a su secuenciación, al fin y al cabo todo el mundo sabe qué siglo va después de otro. Lamentablemente, el cuestionamiento de una parte de los contenidos enseñados en esta etapa, así como del eje de programación, no han encontrado una alternativa en los currículos oficiales que navegan en la indefinición de términos como *historicidad* o *periodización* (Martín, 1996). Pensamos que la desorientación actual podría resolverse más fácilmente si reflexionáramos sobre las líneas de fondo de las entradas en el hecho literario que, a menudo implícitamente, contenían los antiguos programas, si, a continuación, se estableciera con claridad cuáles continúan pareciendo apropiadas y si se programara su aprendizaje a lo largo de la etapa y a través de las diferentes literaturas que estudia el alumnado.

Hay que pensar, por ejemplo, que los chicos y las chicas deben haber visto en algún momento de su escolaridad que la literatura es un fenómeno que se relaciona con el contexto sociocultural de producción y recepción; que las obras establecen relaciones intertextuales entre ellas, por ejemplo, con el uso común de tópicos o motivos literarios o

por el hecho de agruparse bajo unas mismas reglas de construcción que configuran géneros; o que el paso de las obras a lo largo del tiempo y entre culturas da lugar a una gran cantidad de variaciones que forman parte esencial de la comunicación literaria. Variaciones que pueden observarse, por ejemplo, en el itinerario de traducciones, adaptaciones y versiones de una obra. O en el funcionamiento actual del circuito literario, en su organización y jerarquización en colecciones, editoriales, relaciones con los sistemas audiovisuales de ficción, etc. Aspectos antes desatendidos, pero imprescindibles para la familiarización de los adolescentes y las adolescentes con la literatura actual y que es objeto de gran atención en algunas propuestas educativas que han pasado a hablar de la «pedagogía del libro» en contraposición a la «pedagogía del texto» propia de la escuela hasta ahora (Privat, 1993).

¿Por qué el héroe medieval?

El trabajo que se presenta aquí, «El héroe medieval», intenta dar respuesta a algunas de estas entradas. La propuesta se inscribe en el trabajo por proyectos que experimenta desde hace tiempo el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. El eje del trabajo es el de la visión de la presencia de tópicos y motivos literarios que establecen fuertes relaciones de intertextualidad entre un conjunto de obras determinadas. Al mismo tiempo, el hecho de circunscribirse a una época concreta incluye el objetivo deliberado de realizar una primera aproximación contextual y panorámica a un núcleo común en la literatura europea.

El tema del héroe medieval[1] se adecúa perfectamente al propósito de destacar las relaciones entre las obras referidas a este tema en este período. El hecho de haber escogido tratar este tema literario no resulta ninguna novedad como tal. Sus ventajas en el trabajo de secundaria, tales como la facilidad de conexión con los intereses y con la ficción conocida por los chicos y chicas adolescentes, han hecho que periódicamente hayan ido surgiendo materiales y propuestas didácticas en torno a este tipo de héroe[2]. En nuestro caso, los propósitos generales que han determinado esta elección se han concretado en una serie de criterios que han presidido también la configuración general del proyecto y que responden a los siguientes puntos:

- El hecho de constituir un núcleo común en la literatura europea que alimenta el imaginario colectivo actual de personajes, argumentos y motivos originados en diferentes literaturas. Eso permite el ensayo de temas que podrían constituir

materia de enseñanza al extender las literaturas nacionales hacia la literatura universal, lo que viene propiciado por los nuevos currículos de la reforma educativa[3].

- Esta misma cualidad permite ofrecer un proyecto propicio a la colaboración entre las diferentes literaturas que cursa el alumnado, ya que algunas partes del proyecto podrían ser asumidas por la literatura catalana, castellana o de lengua extranjera. Al mismo tiempo, permite también la colaboración con otras áreas como la historia o la historia del arte, en una oferta de interdisciplinariedad que, no por poco conseguida en la práctica de nuestros centros, deja de resultar altamente conveniente.
- El proyecto consiste fundamentalmente en actividades que enlazan la lectura y la escritura y que también dan cabida al trabajo sobre la lengua oral. La interrelación entre las diferentes habilidades lingüísticas lo hacen adecuado, pues, para un trabajo propiamente de área de lengua, en el espacio y en el horario dedicado a la consecución de objetivos de educación lingüística que favorece la integración de lengua y literatura en los nuevos currículos.
- La configuración del proyecto ha tenido en cuenta, muy especialmente, su adaptabilidad a situaciones diversas de enseñanza. Así, se ofrecen diferentes posibilidades de duración del trabajo (a través de la división en cuatro módulos que pueden ser autónomos), de reparto o no entre las diferentes áreas de lengua, de niveles educativos y de diversidad en el aula (a través, por ejemplo, de criterios diferentes en la selección textual y en la exigencia de los ejercicios) y de los medios utilizados para su realización (que puede incluir el uso de los audiovisuales y de programas de ordenador).
- El proyecto se centra en la literatura épica hasta el siglo XV. Pero el tema escogido permite muy fácilmente su ampliación o reorientación. El trabajo se puede continuar –o se pueden sustituir algunas partes del mismo– con la evolución histórica del género, incluyendo la parodia de los modelos, por ejemplo, o con el enlace de la pervivencia actual de los aspectos vistos, o, incluso, con el paso a otras formas de ficción que, como la audiovisual, han acogido sobradamente los tópicos analizados.

Según estos criterios, los objetivos que el proyecto propone alcanzar se incluyen en el cuadro 1.

Cuadro 1

OBJETIVOS CONCRETOS DEL PROYECTO
• Conocer las características de tipos determinados de géneros literarios épicos o/y medievales: mitos de diferentes tradiciones, novelas de caballerías, lírica provenzal, cuentos populares, etc. • Conocer obras, mitos, personajes y motivos del imaginario colectivo europeo. • Conocer núcleos importantes de la literatura medieval europea. • Conocer algunas características del contexto sociocultural medieval. • Adquirir consciencia de las formas literarias de reelaboración del imaginario colectivo a lo largo de la historia a través de la utilización de material literario común, traducciones y versiones de las obras, reformulaciones a partir de diferentes contextos de recepción, etc. • Aprender a escribir a partir de géneros literarios medievales.

Planificación del proyecto

La tarea propuesta a los alumnos para cumplir estos objetivos es la escritura colectiva de una novela de caballerías. El proyecto alterna la lectura y el trabajo a partir de textos con la escritura de los episodios de la novela siguiendo un guión argumental. El desarrollo de las actividades incluye ejercicios de comprensión de los textos, de ejercitación de tipos de escritos, de adquisición de léxico específico, de información sobre el contexto social y literario de los textos y de sistematización de los conocimientos. Respecto a la secuenciación temporal, la organización de un trabajo de este tipo se presta a la división en dos fases diferenciadas:

En la primera, los alumnos y las alumnas se familiarizan con el proyecto, leen, analizan y sistematizan los conocimientos adquiridos y planifican la novela que tendrán que realizar entre todos. En esta fase se les facilita un esquema argumental dividido en cuatro grandes episodios, subdivididos entre tres y cinco unidades narrativas. Además del guión, cada uno de los episodios va acompañado de una selección de textos y de una propuesta de actividades destinadas a facilitar la comprensión y la asimilación de las características literarias escogidas. Al final de cada unidad las actividades realizadas desembocan en una toma de decisiones necesaria para elaborar un cuadro de planificación, suficientemente detallado, de la novela que tendrán que escribir.

En la segunda fase, las alumnas y los alumnos se dividen en grupos de trabajo y cada grupo escribe uno de los episodios de la obra. Es decir, que si el proyecto se realiza en sus cuatro episodios, el grupo-clase se dividirá en cuatro y se repartirán los episodios

entre ellos. Pero también puede limitarse el proyecto a uno de los módulos y obtener diferentes versiones de la obra. En cualquiera de los casos, en el interior de cada grupo también puede haber un nuevo reparto por grupos de dos o tres que se dividirán las unidades narrativas que configuran los episodios, de manera que cada dos o tres estudiantes se responsabilicen de una tarea de escritura que no hace falta que sobrepase los tres o cuatro folios. La limitación de la tarea de escritura parece especialmente beneficiosa porque permite que la elaboración del texto se trabaje en profundidad y no en extensión. Se llega, así, por fusiones sucesivas –primero en el pequeño grupo y después en el colectivo de la clase si se hace una obra entre todos–, a la realización de un texto largo y complejo, sin que cada estudiante se haya visto embarcado en una tarea que podría resultar demasiado larga y pesada para muchos de ellos.

La planificación realizada durante la primera fase del trabajo sirve de pauta para la redacción. Naturalmente, la pauta puede ser reformulada en el momento de escribir la obra, pero sólo si eso no supone una alteración argumental de las partes adjudicadas a los otros grupos de alumnos. Cuando cada grupo ha elaborado su episodio, se coordinan y se reúnen con más cuidado los diferentes redactados, se corrigen los aspectos de superficie y se pasa a su edición y difusión.

El proyecto sobre el héroe medieval que hemos realizado se encuentra este curso en fase de experimentación en diferentes centros de secundaria. En principio, la concreción que hemos hecho del mismo se dirige a cuarto curso de ESO y es en este nivel en el que se están experimentando diferentes partes del proyecto en las áreas de lengua y literatura catalana y castellana, de momento en la modalidad de créditos variables[4]. También se ha realizado una adaptación para configurar un crédito variable de comprensión lectora a partir del trabajo sobre los textos de uno de los episodios ampliados con textos expositivos sobre la contextualización histórica del período. Otro tipo de experimentación sitúa la explotación de uno de los episodios en el área de inglés de cursos superiores a partir de la selección de los textos en esta lengua[5].

Los escenarios literarios escogidos para los episodios del proyecto son Bretaña, Provenza, Grecia y la Reconquista en la Península Ibérica, o bien Palestina, en una variante de este episodio que lo sitúa en las cruzadas. Con el contacto de textos de ficción situados a lo largo de estos escenarios está previsto que los alumnos se familiaricen con una serie de motivos literarios unidos a la figura del héroe, como por ejemplo:

- El origen noble del héroe, su infancia de incógnito y la revelación de su origen a través de una señal.

- Los diferentes tipos de misiones encomendadas (de búsqueda, venganza, protección al débil, servicio al señor feudal, etc.).
- Los hechos de armas (torneos, luchas con seres sobrenaturales y combates entre ejércitos).
- Los episodios amorosos.
- El cumplimiento de las virtudes y leyes de caballerías (generosidad, valor, fidelidad), etc.
- El naufragio como peripecia de cambio de fortuna y escenario.
- La liberación del pago de tributos como pretexto de la acción.
- La ayuda femenina al héroe.
- El uso del equívoco (de las velas como señal, de usurpación por parte del falso héroe y su desenmascaramiento posterior, etc.).

Al margen de estos motivos, que se reparten entre los cuatro bloques, cada uno de los cuatro escenarios ha sido escogido para trabajar algunos contenidos específicos (véase el cuadro 2 en la página siguiente). Unos, porque los personajes o géneros adjudicados son propios, precisamente, de este escenario. Otros, porque obedecen a una distribución general de los temas y están condicionados por el orden argumental. En cada episodio se ha incorporado, además, un campo de descripción referido a un tipo de personaje y a un ambiente concreto que distribuye los objetivos de aprendizaje léxico y sociocultural de la época.

El guión argumental previo sitúa en Bretaña la etapa de formación del héroe hasta que consigue ser armado caballero. El hecho de ser reconocido como un noble provenzal desposeído de su feudo permite enlazar la acción con el episodio en Provenza, donde el héroe derrota al usurpador y recupera el territorio. La solicitud de ayuda de un reino cristiano desplaza la acción a Grecia, donde el héroe libera al reino del tributo a los turcos y se casa con la hija del rey. Un conflicto sobre lealtades destierra al héroe hacia tierra de reconquista, donde finaliza sus peripecias. Cada bloque tiene, pues, un posible final, lo bastante consistente, que permite trabajar sólo uno de los bloques o conectar cada episodio con cualquiera de los siguientes si se quiere acortar el proyecto.

Puede pensarse que la existencia de una síntesis argumental previa supone una coerción excesiva a la creatividad de los alumnos y de las alumnas, que pueden sentirse encorsetados por un argumento que les llega decidido a grandes rasgos. Pero creemos que esta guía es absolutamente necesaria si se quiere coordinar el trabajo de los alumnos y llegar a elaborar un producto que les gratifique con creces el esfuerzo invertido. Partir

de un esquema ya dado, además, ahorra un tiempo dedicado al acuerdo entre los alumnos que fácilmente se volvería disperso en una demanda de creación más abierta y haría que la atención se desviara hacia aspectos secundarios en un proyecto que no obedece al fomento de la creatividad de los chicos y de las chicas.

Cuadro 2

CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE CADA BLOQUE
Bretaña: la materia de Bretaña
Las leyes de caballería. La Mesa Redonda y los personajes literarios que se asocian a la misma. La búsqueda del Santo Grial. *Descripción*: el caballero y el castillo medieval.
Provenza: la lírica provenzal
El amor cortés. Los géneros de la canción y el sirventés. *Descripción*: la dama, el trovador y las fiestas cortesanas.
Grecia: el escenario medieval del Mediterráneo y la presencia de la mitología griega en la literatura medieval
Mitos griegos. *Descripción*: los personajes fantásticos y la cultura turca.
La Reconquista (o las cruzadas): el enfrentamiento entre el mundo cristiano y el mundo musulmán
El contexto histórico y la producción literaria vinculada a la Reconquista. Personajes literarios que se asocian a ella. La guerra santa con la coincidencia de esta percepción, tanto por parte de los cristianos como por parte de los musulmanes. *Descripción*: las batallas entre ejércitos y las ciudades árabes.

Por otro lado, no predeterminar los acontecimientos centrales hace muy difícil ajustar la propuesta de trabajo textual a aquello que los alumnos necesitarán en su producción escrita, de forma que lo que quizás podría ganarse en motivación se perdería,

seguramente, en la rentabilidad del trabajo realizado.

Confeccionar un guión previo ha permitido también abordar un problema de perspectiva histórica con respecto a algunos de los valores presentes en esta literatura. La no discriminación en función del género y el respeto multicultural son valores defendidos en nuestra época que resultan obviamente ausentes en la óptica medieval. Naturalmente, no se trata de vulnerar la lógica de la época, pero sí pueden introducirse algunos temas que permitan justamente la reflexión de los adolescentes sobre este contraste y la creación de un espacio abierto para el respeto hacia los alumnos y las alumnas árabes que se encuentran en nuestras aulas y que podrían sentirse incómodos en algunos puntos del trabajo. Por eso se ha introducido en el episodio de Grecia una secuencia sobe el papel decisivo de las mujeres en el éxito de las gestas, y en el de la Reconquista se han organizado los acontecimientos de manera que el redactado de la batalla entre los ejércitos no corresponda a un enfrentamiento entre cristianos y musulmanes, sino que se aprovecha la misma realidad de unas batallas llenas de alianzas y traiciones para hacer que el ejército del héroe ayude a una ciudad mora en contra de una facción traidora del propio ejército cristiano. Del mismo modo, la elección de textos ha tenido en cuenta estos aspectos, incorporando a los mismos, por ejemplo, alguna autora femenina, el discurso reivindicativo de *Medea* de Eurípides o textos paralelos del Corán y de *Orlando furioso.*

La selección de textos

La selección de textos prima los aspectos comunes entre las obras. Se trata de ofrecer lecturas que destaquen el uso coincidente de los tópicos y motivos literarios escogidos y que ofrezcan modelos para el trabajo de escritura. A partir de este propósito, la selección intenta ofrecer fragmentos de obras representativas e importantes de cada literatura implicada, desde la versión de *Tristán e Isolda* de Bédier, al *Tirant lo Blanc* de Martorell o el *Cantar de Mío Cid.* Concretamente, la selección realizada en esta propuesta reúne textos de tradición popular (como el cuento de *Blancaflor, la hija del diablo* o *Juan del oso*), de la literatura clásica (como la *Odisea*, la *Ilíada*, diversos mitos griegos, *Las metamorfosis* de Ovidio o la tragedia de *Medea*), libros sagrados como la Biblia o el Corán, poemas provenzales (de Guillem de Berguedà, Peire d'Alvernha o Cerverí de Gerona) y otras obras de literatura catalana (como *Tirant lo Blanc*, *Curial e Güelfa*, las *Crónicas* de Ramon Muntaner o *El Llibre de l'Ordre de Cavalleria* de Ramon Llull), de la literatura castellana (como *Amadís de Gaula*, el *Cantar de Mío Cid*, diversos

romances y canciones líricas) y de otras literaturas europeas (como el Ciclo Artúrico, los *Lais* de María de Francia, *Tristán e Isolda* o el mito de *Sigfrido*). En la lectura de los textos seleccionados, los alumnos acaban familiarizándose con prácticamente una cincuentena de personajes literarios presentes como referente cultural actual, desde Moisés hasta Lancelote, de Ariadna a Fata Morgana o de la Gorgona a los dragones.

La elección de los fragmentos puede hacerse sobre la obra original, sobre traducciones de prestigio o sobre versiones divulgativas, según la dificultad del fragmento escogido, el dominio de la lengua de quienes aprenden y el nivel de exigencia que se quiera aplicar a todo el trabajo o a una parte del mismo. Como hemos destacado, este punto puede ser justamente uno de los elementos de regulación del proyecto en su adaptación al contexto concreto de aplicación.

Los materiales de soporte

En cualquier caso, los alumnos deben confeccionar unas fichas bibliográficas con la información del título, autor, lengua y fecha de aparición de la obra original y con los datos de la obra a la que pertenece el fragmento que ellos han leído. Las fichas se cuelgan en un mapa grande de la Europa medieval, y se adjudica un color diferente a las fichas de cada una de las lenguas originales. Esta actividad se dirige a la visualización y al comentario colectivo sobre los itinerarios de producción y recepción a los que aludíamos antes. Se pueden ver, así, a qué cultura y a qué época pertenece la materia tratada en una obra, a qué literatura, qué relación existe entre la lengua de producción y el estado medieval y, también, sus relaciones con las traducciones o versiones que se han utilizado, si es el caso. Por ejemplo, en algunos textos de la materia de Bretaña, los chicos y las chicas pueden comprobar que han leído fragmentos de una versión divulgativa actual de obras escritas en lengua francesa en los siglos XII y XIII, que, a partir de leyendas célticas, tratan acontecimientos propios de la historia de los bretones y que se refieren a un pasado mítico situado en el siglo VI. Si el mapa se complementa con una transparencia que señale las fronteras de los estados actuales, la comparación entre la relación medieval y la actual entre las culturas y los estados puede dar aún más juego.

Un uso posible del mapa es también el de adivinar y marcar, con el color adjudicado a la lengua original de cada obra, el itinerario seguido por el héroe a lo largo del argumento, de manera que se observen los desplazamientos habituales en las novelas de caballerías.

Además del mapa y del fichero en el que se ordenan las fichas bibliográficas al final del trabajo, el proyecto contempla otros materiales y dispositivos complementarios. Uno es la organización de una biblioteca (o mediateca) de aula en la que se reúnan las obras aludidas –en la versión que parece posible que los alumnos lean por su cuenta–, otras obras similares, aunque no se hayan seleccionado fragmentos de las mismas, y todo tipo de lecturas (o películas) sobre el tema, tanto relatos de los mitos griegos como novelas históricas juveniles sobre el período. La biblioteca funciona fundamentalmente como una incitación paralela, pero también se pueden prever sesiones de comentario sobre la presencia de los tópicos y de los motivos analizados en las obras leídas o en las películas vistas. Y puede hacerse obligatoria la lectura de una cualquiera de las obras al principio del proyecto, con el fin de que los alumnos aumenten su representación mental del texto que han de confeccionar con el seguimiento de una obra entera, sin el desmenuzamiento de un trabajo por fragmentos.

Otro tipo de material de soporte consiste en la existencia de ficheros que ofrecen gratuitamente informaciones diversas. Puede tratarse, por ejemplo, de un fichero que ya facilite el argumento completo de las obras vistas para satisfacer la curiosidad del alumnado o ahorrar su búsqueda para el ejercicio de itinerarios en el mapa que hemos descrito. O también otros, como un fichero de caballeros secundarios especialmente sugerentes (El caballero sin nombre, El caballero verde, etc.), un fichero de objetos mágicos con información sobre su tradición literaria (los anillos, la barca, la espada, etc.) o de personajes extraordinarios (la Dama del Lago, Merlín, el Minotauro, etc.) Fundamentalmente, los ficheros suponen una simple incitación a la consulta libre y exploratoria de los chicos y las chicas. Pero, en el momento de la toma de decisiones o de la tarea de escritura, puede sugerirse a los alumnos que enriquezca sus ideas con las aportaciones de los ficheros, por ejemplo: para decidir el nombre de los caballeros que ponen en juego o el tipo y los poderes del objeto mágico o del monstruo que han de imaginar. En este sentido, es también muy útil tener a mano un fichero de descripciones breves, pequeñas imágenes que sugieran con especial fuerza detalles como la brutalidad de una envestida o el paisaje de niebla en el que se pierde un caballero. Este tipo de fichero supone un soporte muy efectivo para la mejora de los escritos de los alumnos y las alumnas, ya que les ofrece entradas mucho más numerosas y acotadas que las ofrecidas por los textos, necesariamente limitados, que han leído.

Cada episodio va acompañado también de una serie de grandes imágenes que familiarizan con el escenario tratado en aquella parte. Las imágenes se cuelgan en las paredes del aula mientras dura el trabajo sobre aquel episodio y se cambian por las

siguientes cuando es necesario. Las imágenes no sólo ayudan a «crear ambiente», sino que su observación ayuda a describir con mayor riqueza y precisión y contribuye al conocimiento sobre el contexto histórico[6].

De hecho, todos estos recursos de soporte podrían integrarse en bases de datos informáticas y en programas que favorecieran la búsqueda de una amplia variedad de ayudas, desde músicas medievales hasta exploraciones léxicas de los escenarios, tal como empieza a insinuarse en el trabajo educativo a partir de Internet o de la aparición de materiales específicos en el mercado.

Las actividades de aprendizaje

Los ejercicios que acompañan a los textos responden a criterios de adecuación a los objetivos, al nivel de exigencia, a la ponderación de la ayuda requerida para las tareas que se proponen, a la variación y a la potencialidad del aprendizaje al que se dirigen, es decir, al hecho de que con el mínimo esfuerzo se consigue el máximo rendimiento. Así enunciados, son criterios que parecen obvios. Pero el análisis de muchos materiales y de las situaciones de enseñanza en las aulas indica claramente que demasiadas veces el trabajo de los alumnos es repetitivo hasta el aburrimiento más completo, indefinido respecto a sus objetivos concretos –y no sólo para los chicos y chicas, sino también para quien lo propone–, simplemente evaluativo, o con poca previsión sobre las ayudas que requiere, y desmesurado en el trabajo que supone respecto a los resultados que pueden desprenderse de él.

La parte más importante de los ejercicios que se plantean en este proyecto se dirige a tareas de lectura comprensiva, La comparación entre las recurrencias de los textos constituye su eje principal, de manera que la representación gráfica a través de cuadros y la construcción de parrillas resultan instrumentos idóneos para ayudar a hacer su análisis. Así, por ejemplo, los chicos y las chicas deberán completar la parrilla que se incluye en el cuadro 3 después de hacer la lectura de una selección de fragmentos coincidentes sobre la infancia de los héroes.

También se utilizan preguntas previas que orientarán la lectura de los textos, así como cuestionarios que guían la lectura hacia el propósito concreto de la actividad. Por ejemplo, un cuestionario detallado ayuda a entender las estratagemas y los movimientos de armas de la batalla del *Tirant* que los alumnos deberán representar materialmente en un espacio o maqueta. El contraste entre esta batalla y otra, mucho más esquemática,

conduce a los chicos y chicas a un ejercicio en el que deberán dar «volumen» a la explicación del segundo texto, desarrollando sus elipsis y silencios a partir de recursos y peripecias similares a los observados en el primero.

La interrogación de los textos también toma sentido concreto a través de la propuesta de discusiones orales, ya que la necesidad de argumentar y el contraste con la opinión de los demás hace razonar sobre la lectura y elaborar con más profundidad la interpretación propia. Por ejemplo, los alumnos deberán entrar en la lógica de las leyes de caballería expuesta por los textos para poder discutir qué deberían hacer los caballeros ante una serie de dilemas imaginados en los que su ayuda es requerida por dos conflictos simultáneos o contradictorios.

Cuadro 3

NOMBRE DEL HÉROE DEL NACIMIENTO	QUIÉNES SON SUS PADRES	MOTIVO DE LA OCULTACIÓN	QUIÉN ES SU PROTECTOR	QUÉ EDUCACIÓN RECIBE
Tristán				
Jaime I				
Frixo				
Moisés				
Aquiles				
Rey Arturo				

La declamación de poemas o la lectura pública de arengas o cartas de batalla introduce el trabajo formalizado sobre la lengua oral, que también tiene un papel importante en las breves representaciones que rodean el trabajo sobre la vida de la corte en Provenza. No obstante, al margen de las actividades puntuales, la oralidad tiene un papel esencial a lo largo del proyecto como instrumento de comunicación y discusión del trabajo entre el alumnado. Con el fin de que los chicos y las chicas se familiaricen con muchos más textos que los que han de leer y analizar, a menudo se recurre a la división de las lecturas entre grupos. Una vez hechos la lectura y el trabajo, si es el caso, los

alumnos se distribuyen de manera que cada nuevo grupo tenga un componente de cada grupo anterior. Cada estudiante, entonces, narra a los otros la historia que ha leído o aporta la información necesaria para hacer la nueva tarea, por ejemplo, para llenar las parrillas como la señalada antes.

Otro tipo de ejercicios remite a la búsqueda de informaciones concretas. Para contextualizar las obras, para buscar información sobre la organización territorial o política o para documentarse para la realización de las descripciones de ambiente. El texto expositivo tiene, pues, una función de soporte que puede potenciarse si se establece un proyecto interdisciplinario o si se desvía hacia tareas de aprendizaje de la lectura y de uso de las fuentes de información. El mismo sentido de obtener información necesaria tiene la sistematización léxica que se plantea en algunos puntos a través de diversos juegos de adivinar el elemento definido o de tipo puzle.

Ya se ha dicho que la escritura es uno de los fundamentos del trabajo y el que centra la segunda parte del proyecto. Durante la primera parte, no obstante, ya queda potenciado un aspecto importante de la escritura como es el de su planificación a través de la constante toma de decisiones del alumnado sobre la novela futura, decisiones que deben ser anotadas en cuadros colgados en el aula del tipo que se incluye en el cuadro 4 en la página siguiente.

Esta referencia constante a la tarea posterior de escritura contribuye a mantener tanto el sentido general del proyecto, como el concreto de las actividades que se realizan. Además de este aspecto, la parte centrada en la lectura y el análisis también recurre muy a menudo a la escritura como instrumento potente de la asimilación de las características de los textos. La imitación y la transformación de modelos es utilizada, así, con mucha frecuencia en ejercicios de escritura creativa, de manera que los alumnos deben confeccionar textos de diversos tipos, como canciones o plañidos, o bien historias de ficción a partir del emparejamiento al azar de héroes de ficción conocidos por todo el mundo con los personajes femeninos que les facilitan el triunfo.

Si el proyecto se realiza en su totalidad, hay un cierto cambio de énfasis en las tareas que hay que realizar desde el primer bloque hasta el último. En el primero se ha dado más importancia a la inmersión en este tipo de imaginario y tienen más peso las actividades de lectura que familiarizan con sus tópicos recurrentes. La necesidad de cambiar el ritmo y la mayor dificultad de la literatura provenzal inclinan el segundo bloque hacia un enfoque muy basado en el uso de la música, la imagen y la oralidad, adoptando como eje la representación teatral de una fiesta de la corte. En el tercero, el imaginario de los cuentos populares y la mitología griega, ya conocidos por los chicos y

las chicas, así como la aparición de monstruos y seres extraordinarios, propician un trabajo más centrado en la creación literaria del propio alumnado. Finalmente, las batallas de ejércitos que centran el enfrentamiento entre el mundo cristiano y el musulmán de la cuarta parte se prestan a la realización de juegos de estrategia y de representación de batallas.

Cuadro 4

Ahora tenéis que inventar el naufragio de vuestro héroe y su llegada a Bretaña. Con la ayuda de este cuadro podéis planificar el guión. Después de llegar a un acuerdo con toda la clase sobre vuestras decisiones, las podéis escribir en el mural argumental.	
¿Cuál es la causa de la tormenta?	
¿Cuál es su temor cuando en el naufragio ve cercana la muerte?	
¿Qué ayuda recibe para salvarse del naufragio y de quién proviene?	
¿Qué rasgos de su persona (físicos o de carácter, naturales o fruto de alguna intervención no humana) motivan que sea bien acogido?	
¿De qué forma consigue que no se conozca su personalidad real?	
¿Por quién es acogido y dónde?	

En conclusión, el proyecto del héroe responde al interés por buscar formas de educación literarias que fusionen la motivación del alumnado con objetivos concretos de aprendizaje, que enlace los conocimientos que los chicos y las chicas tienen por el hecho de vivir en una sociedad saturada de referentes culturales con la construcción de mapas mentales, de conocimientos sistematizados sobre el funcionamiento de la literatura, que permita interrelacionar los objetivos lingüísticos y literarios y que sea más rentable para la incorporación real de los conocimientos impartidos en la escuela al conocimiento cultural de todos los ciudadanos y las ciudadanas una vez han salido de ella. Y en este proceso, todas las experiencias y todas las voces son pocas.

Artículo publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 14, pp. 47-59, enero 1998.

1. Escoger un tópico como el caballero puede situarse en un trabajo por tópicos que siga la clasificación de Prawer (1973).

2. Por ejemplo, existe una propuesta muy interesante sobre el mismo tema en el libro de texto de Escrivà y Ferrer (1994). O bien, la Generalitat de Catalunya publicó una propuesta didáctica muy completa sobre Tirant lo Blanc con motivo de los quinientos años de su publicación.

3. Escoger un tema de ámbito europeo obedece también al hecho de que nuestra propuesta se inscribe en el marco de un proyecto LINGUA de la Comunidad Europea, con la idea de que los materiales creados sean útiles a la enseñanza en los diferentes países.

4. Según la forma de organización curricular adoptada por la reforma educativa en Cataluña.

5. Primeras experimentaciones realizadas por Anna Gállego, Ana M. Margallo, Elisabet Sarabia y Esther Pagès. El proyecto también contó con la colaboración de Xavier Gutiérrez.

6. La abundancia de libros informativos sobre la Edad Media y las reproducciones de obras de arte de la época ofrecen un campo de elección inmenso. La facilidad de las fotocopias ampliadas y en color elimina cualquier obstáculo para obtener una muestra de imágenes ajustada al trabajo y de gran calidad.

7

¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria[1]

Joaquim Dolz
FPSE Universidad de Ginebra (Suiza)

La investigación que voy a presentar ha sido concebida y realizada con el fin de profundizar en las bases teóricas y metodológicas de la enseñanza de la expresión escrita. Comporta tres aspectos distintos:

1. La operacionalización didáctica de nuevos conocimientos en lingüística y en psicología cognitiva relativos a la narración.
2. La realización de una investigación en colaboración con un grupo de enseñantes.
3. La evaluación del impacto pedagógico de los instrumentos didácticos elaborados en la escuela primaria.

Una contribución a la pedagogía del texto

Saber escribir constituye una necesidad absoluta en nuestra sociedad. El desarrollo de

la expresión escrita se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios de las diferentes reformas de la enseñanza de la lengua que se están realizando en los últimos años en Europa. Saber escribir un informe, tomar notas, defender la opinión propia delante de un adversario, redactar una explicación, una carta o un relato forman parte del bagaje del que todo alumno debe disponer al final de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, las propuestas didácticas relativas a la expresión escrita son relativamente raras. En numerosos manuales escolares, subsiste la idea de que el análisis gramatical, el aprendizaje de la conjugación verbal y los ejercicios de vocabulario y de ortografía son suficientes para desarrollar la lengua escrita. En general, los alumnos aprenden la redacción improvisando y tanteando soluciones sucesivas, pero no se benefician de una enseñanza sistemática de la escritura de textos largos.

La pedagogía del texto se propone remediar esta situación construyendo y evaluando modelos de intervención didáctica surgidos de las reformas escolares y tomando como base teórica los estudios recientes de la lingüística textual y la psicología cognitiva.

En el dominio de la investigación fundamental, los años ochenta han sido los años de la escritura. La lingüística textual no ha aportado numerosos trabajos sobre las características estructurales de diferentes tipos de texto (narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo, poético) así como sobre el funcionamiento textual de ciertas unidades lingüísticas (tiempos verbales, anáforas, organizadores textuales, modalizaciones, etc.). La psicología cognitiva ha tratado de modelizar los procesos mentales que intervienen en la comprensión y la producción de textos. Para la psicología no es suficiente conocer las propiedades de un texto y dotarse de instrumentos de análisis; es necesario además explicar el tipo de tratamiento cognitivo que el sujeto realizará. Y aunque las modalizaciones elaboradas por los psicólogos presenten todavía un carácter de simples construcciones hipotéticas, están sirviendo ya de inspiración a las nuevas prácticas didácticas.

Los dos principios de la pedagogía del texto que me parecen fundamentales para orientar la enseñanza/aprendizaje de la escritura son el trabajo en proyecto y la organización de la enseñanza en secuencias didácticas.

El *trabajo en proyecto* supone proponer actividades de escritura que tengan un sentido para los alumnos[2]: actividades *legítimas* desde el punto de vista comunicativo (tareas adecuadas al nivel de desarrollo del alumno; definición precisa de las situaciones de escritura: el alumno sabe por qué, para quién y sobre qué escribe); actividades *pertinentes* desde el punto de vista de los aprendizajes escolares (explicitación de los criterios de evaluación: el alumno sabe cuáles son los objetivos de la tarea); actividades

en conexión con las otras materias escolares y actividades *atractivas* para facilitar el clima de la clase y la motivación. Un proyecto supone la delimitación de objetivos de aprendizaje negociados con los alumnos.

Para desarrollar las capacidades de los alumnos, la pedagogía del texto propone la elaboración de *secuencias didácticas*[3], sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura. Durante la realización de una secuencia didáctica, se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto: la contextualización (adaptación del texto a las exigencias comunicativas); la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión.

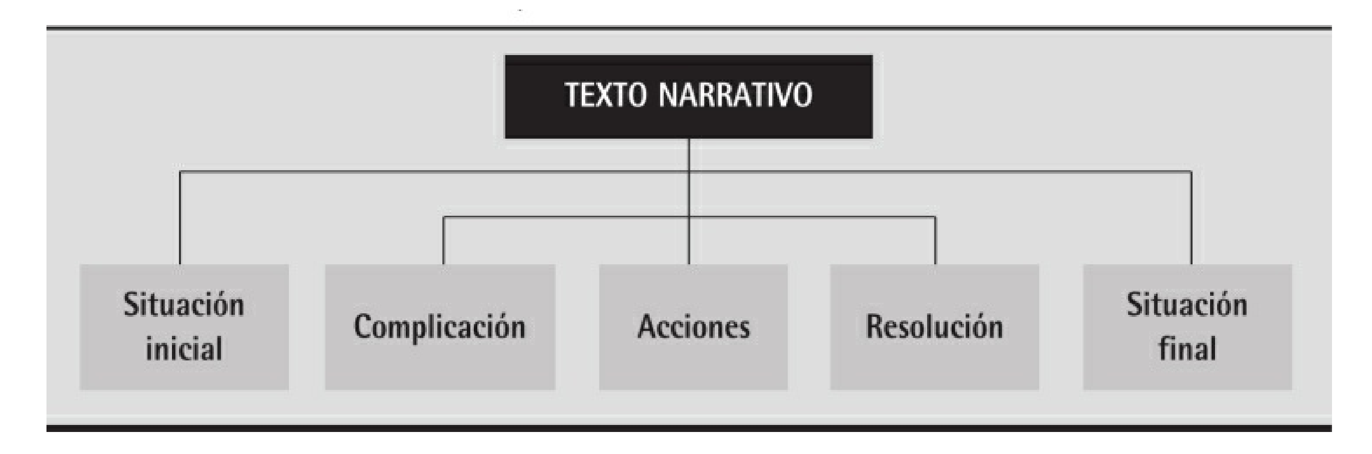
Estudio de las regularidades del texto narrativo: la teoría del esquema narrativo

Contar es una actividad tan corriente que preguntarse lo que es una narración puede parecer trivial. Sin embargo, ha sido necesario un gran número de investigaciones en narratología[4], para llegar a una definición estructural de la narración. Para los narratólogos, tres son los aspectos esenciales para una definición de la narración.

El primero consiste en delimitar las unidades constitutivas de la narración. La narratología francesa ha desarrollado y divulgado la teoría de cinco componentes obligatorios de la narración. Para Adam (1984), un relato comporta sistemáticamente una *situación inicial* (presentación de los protagonistas, del lugar, del tiempo y de la situación que orienta los acontecimientos), una *complicación* o fuerza transformadora, perturbación encargada de poner en marcha la dinámica de las *acciones* de los protagonistas, y una *resolución* o fuerza equilibrante encargada de eliminar el obstáculo introducido por la complicación y volver a una *nueva situación* de equilibrio de carácter distinto al de la situación inicial.

El segundo aspecto de la definición del relato consiste en establecer el orden y la jerarquía entre las unidades constitutivas. El orden de la secuencia narrativa es a la vez temporal y causal. Además, la estructura narrativa se presenta como una estructura simétrica (véase el cuadro 1): a la situación inicial se opone la situación final; a la complicación, que es una fuerza que perturba el equilibrio, se opone una fuerza de sentido contrario que lo restablece.

Cuadro 1. Unidades de la superestructura narrativa de Adam (1984)



El último aspecto de la definición de la narración hace referencia a la *recursividad* de la estructura narrativa. Una multitud de episodios comportando la estructura pueden encadenarse unos tras otros o intercalarse en el interior de uno de los componentes.

La psicología se propuso modelizar los procesos de tratamiento cognitivo de los textos en referencia a la *teoría de los esquemas textuales prototípicos.* Para Kintsch y Van Dijk (1975, 1978), la representación de las propiedades estructurales de los textos facilita la selección de las informaciones y la organización de éstas en la comprensión y la producción de los textos.

El modelo que acabo de resumir constituye actualmente la teoría dominante que sirve de inspiración a un número importante de prácticas didácticas. La hipótesis de las proposiciones didácticas inspiradas por estos trabajos (Gordon y Braun, 1985) es la siguiente: la enseñanza de las unidades de la estructura narrativa facilita la planificación de la escritura de los textos narrativos; los alumnos encontrarán con mayor facilidad los contenidos y los organizará según los principios convencionales de ese tipo de texto.

Límites de la teoría del esquema narrativo

La teoría del esquema narrativo ha hecho progresar los conocimientos de los psicólogos y de los lingüistas sobre las narraciones. Sin embargo, una definición estrictamente estructural de la narración suscita numeroso problemas.

- Para la psicología del lenguaje, tal como nosotros la entendemos, es difícil aceptar una definición de la narración centrada únicamente en la estructura cognitiva, sin abordar en absoluto los procedimientos expresivos específicos de una lengua determinada[5].
- Para distinguir el texto narrativo de otros tipos de texto, la definición interna es insuficiente. La perspectiva externa, que toma en consideración los elementos enunciativos, sociohistóricos e ideológicos, enriquece la definición estructural. Por

una parte, el texto narrativo ha de seguir las normas de los modelos existentes en una cultura determinada. Por otra parte, a pesar de presentarse «a distancia» del acto de producción, la narración no tiene sentido si no produce un efecto sobre aquellos a quienes está destinada en un contexto particular.

- Si examinamos en detalle la definición estructural de la narración, veremos que los cinco componentes de la estructura narrativa son difícilmente generalizables a todo tipo historia, contada oralmente o por escrito[6]. El esquema narrativo es un tipo de representación interior no específico del texto narrativo. Algunos autores lo aplican sin problemas a otros tipos de texto. No sólo eso, sino que, como Fayol (1985) explica, de manera bastante convincente, el «esquema narrativo» no es estudiado como una representación cognitiva estrictamente verbal, sino que se aplica igualmente a comportamientos no verbales, como las películas mudas o las historietas gráficas[7]. Finalmente, el orden y la presencia de los cinco componentes de la estructura no son respetados sistemáticamente en la realización efectiva de los planes textuales[8].

Para elaborar un modelo explicativo de la producción de textos, los puntos que acabo de evocar son fundamentales. Y no sólo por las razones teóricas mencionadas, sino también por razones de orden práctico y didáctico: cuando los enseñantes señalan las dificultades en las redacciones de los alumnos, no señalan únicamente los problemas asociados a la organización interna del texto, sino problemas de *contextualización* (adecuación a la consigna), problemas de adaptación a los modelos culturales o a los escritos sociales de referencia y problemas de *textualización* (gestión de las unidades de la lengua).

La didáctica del texto narrativo cambia totalmente si, en lugar de privilegiar los procesos cognitivos y los componentes de la estructura narrativa, acentuamos los aspectos comunicativos y expresivos. La hipótesis es, entonces, la siguiente: el trabajo sobre las situaciones de producción y las unidades lingüísticas características de la narración permitirá una representación más clara de la tarea que haya que realizar y asegurará una mejor gestión de la textualidad.

Una experiencia didáctica

Elaboración de dos secuencias didácticas

Inspiradas en las dos proposiciones teóricas que acabo de presentar, hemos elaborado

dos tipos de secuencias didácticas sobre el relato histórico y las hemos experimentado en clase con alumnos de 6.º de primaria para poder analizar y comparar sus efectos sobre las competencias de los alumnos. Dichas secuencias didácticas han sido realizadas en colaboración con un grupo de 8 profesores que durante cuatro jornadas se han reunido con el investigador para preparar las actividades y los ejercicios. En las sesiones preparatorias, se discuten los contenidos seleccionados, la adaptación de éstos al nivel de los alumnos y el método de realización de las actividades en clase.

La primera secuencia didáctica (A) está constituida por una serie de 8 actividades para descubrir la *estructura interna* de los textos narrativos. Una vez que el alumno conoce y manipula las principales nociones relativas a la estructura narrativa porque ya ha observado y analizado narraciones convencionales, se le proponen ejercicios de aplicación de los conocimientos adquiridos para mejorar la escritura del relato histórico.

PLAN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA A

1. Observar y analizar la estructura de textos narrativos simples y convencionales. Descubrir las unidades constitutivas de la estructura narrativa respondiendo a cuestiones:
   Protagonistas: ¿Quién?
   Lugar: ¿Dónde?
   Tiempo: ¿Cuándo?
   Situación: ¿En qué situación se encuentran los protagonistas al comienzo de la historia?
   Antecedentes: ¿Qué pasó antes del comienzo de la historia?
   Complicación: ¿Qué acontecimiento hace que la situación inicial cambie?
   Acciones: ¿Cómo reaccionan los protagonistas?
   Resolución: ¿Qué acción de los protagonistas permite hacer desaparecer la complicación?
   Situación final: ¿En qué situación se encuentran los protagonistas al final de la historia? Utilizar las cuestiones del esquema narrativo para completar un cuento.
2. Observar y analizar narraciones canónicas con dos y tres episodios. Añadir un episodio narrativo a una leyenda con la ayuda del esquema narrativo.
3. Analizar historias que difieren de la gramática ideal de las narraciones. Encontrar las unidades implícitas.
4. Aprender a generar cuestiones relativas a la estructura narrativa. Utilizar las mismas cuestiones para completar historias.

5. LEER, ANALIZAR, RESUMIR. Utilizar las cuestiones del esquema narrativo para resumir una historia.
6. Escribir colectivamente un relato histórico con la ayuda del enseñante. Inventar un cuento a partir de una situación inicial propuesta en la consigna. Escribir colectivamente un relato histórico a partir de documentos.
7. Escribir una narración histórica sirviéndose de la estructura narrativa sin la ayuda del enseñante.
8. Revisar textos narrativos escritos por alumnos de menor edad. Elaborar colectivamente pautas para revisar textos.

La segunda secuencia didáctica (B) se basa en una serie de actividades de *contextualización* destinadas a distinguir la narración de otras formas discursivas; el relato histórico, de otros géneros narrativos. La planificación del relato histórico es presentada como una decisión global que el alumno debe tomar a partir de una reflexión sobre el objetivo. Los ejercicios propuestos sobre las unidades lingüísticas tratan de remediar las dificultades de los alumnos relativas a la cohesión del texto.

PLAN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA B

1. Clasificar y comparar textos narrativos y no narrativos sobre el mismo tema. Definir las particularidades de los textos narrativos.
2. Clasificar textos narrativos por géneros: biografía, cuento, reportaje periodístico, leyenda, relato histórico, discurso histórico, cronología. Analizar las particularidades del relato histórico.
3. Elegir un plan adaptado a las exigencias comunicativas. Transformar una cronología en una narración histórica.
4. Actividades sobre los organizadores temporales típicos del relato histórico: buscar el origen temporal de los textos; observar y clasificar los organizadores de una narración; completar o sustituir los organizadores textuales de un texto; construir cadenas de organizadores temporales justificando el orden.
5. Actividades sobre los tiempos verbales de la narración: observar los tiempos verbales de la parte narrativa y de la parte dialogada de una narración; completar un texto; transformar los tiempos verbales de una narración; transformar los diálogos de una historieta gráfica en un texto narrativo sin diálogos.

6. Analizar los diferentes tipos de rupturas temporales.
7. Actividades de revisión de textos: elaborar colectivamente una pauta de control para facilitar la escritura del relato histórico; revisar textos narrativos escritos por niños de menor edad.

El buen desarrollo de una secuencia didáctica supone una evaluación continua de los aprendizajes en función de criterios claramente definidos. Los alumnos conocen y participan en la formulación de dichos criterios. La última actividad de las dos secuencias didácticas consiste en la elaboración colectiva de una serie de pautas de control que sirven a los alumnos para mejorar su texto:

EJEMPLO DE PAUTAS DE CONTROL ELABORADAS EN CLASE

- No olvidar el título.
- Empezar por situar el origen temporal: durante el siglo XV; en 1492.
- Facilitar la comprensión de un lector que no conoce la historia.
- Separar los diálogos de la parte narrativa.
- Utilizar la lista de organizadores temporales.
- Encadenar los organizadores temporales (ejemplos).
- Elegir una base temporal (imperfecto-indefinido; presente).
- Escribir, en un relato en indefinido, las evaluaciones, los diálogos y los comentarios en presente o pretérito perfecto.
- Considerar la posibilidad en un relato en indefinido de subrayar un episodio o una acción escribiéndola en presente (ejemplo).

Dispositivo experimental

Para analizar el efecto de las dos secuencias didácticas, hemos constituido dos grupos experimentales y un grupo de control (8 clases de 6.º de primaria del cantón de Ginebra). Antes de la realización de la secuencia, todos los alumnos escriben un relato histórico sobre una batalla (pre-test). Una lección de historia y la proyección de una película sobre dicha batalla sirven de preparación inicial de los contenidos. Una vez realizadas las secuencias didácticas, los alumnos revisan y rescriben el texto del pre-test (primer post-test). Cuatro semanas más tarde, escriben un relato histórico sobre otra batalla para

evaluar los efectos de las secuencias didácticas (segundo post-test).

Resultados

Balance de los profesores

Los aspectos que los enseñantes han valorado de manera particular son: la participación en la elaboración de los ejercicios; las discusiones sobre la organización de las secuencias; el carácter estructurado de la propuesta didáctica; su participación en una investigación.

La principal crítica realizada se refiere a la duración excesiva de las secuencias y a la concentración del conjunto de las actividades en un período relativamente corto. No todos los profesores están de acuerdo en este punto; algunos consideran, por el contrario, que sólo se puede esperar un efecto beneficioso sobre los procesos redaccionales de un trabajo coherente y continuado con los alumnos.

Impacto de la enseñanza sobre la escritura

Para verificar el efecto de las secuencias didácticas sobre las competencias de los alumnos hemos analizado tres tipos de indicadores: los indicadores generales de contextualización (adaptación de los textos a las consignas), los indicadores de planificación (organización del relato según los principios de la estructura narrativa) y los indicadores de textualización (funcionamientos de los tiempos verbales y de los organizadores textuales).

La evaluación de los relatos del pre-test nos han permitido determinar el nivel de los alumnos antes de emprender el aprendizaje. En función de los tres indicadores, podemos afirmar que el progreso realizado por los alumnos de los grupos experimentales es superior al de los alumnos del grupo de control en todos los ítems analizados. Este resultado es sólo trivial en apariencia, ya que permite desmarcarse de la hipótesis «funcional» típica de los años 70, la cual consideraba suficiente proponer y practicar con los alumnos situaciones de comunicación auténticas para mejorar el desarrollo de sus capacidades.

En la revisión del primer relato, los alumnos que han seguido la secuencia didáctica A obtienen mejores resultados que el grupo experimental B en relación con el desarrollo explícito de la situación inicial (presentación de los protagonistas y de los antecedentes históricos) así como su expansión en dos episodios narrativos, resultados que indican una mayor capacidad para identificar y transformar los problemas asociados a la estructura.

En la redacción del segundo relato, las diferencias entre los dos grupos experimentales relativas a los aspectos evocados tienden a desaparecer.

Los alumnos que han seguido una enseñanza centrada en las actividades de contextualización y textualización (grupo B) obtienen mejores resultados que el grupo experimental A en relación con el uso de las unidades lingüísticas (organizadores textuales para marcar las fases del relato, creación de cadenas de organizadores, capacidad de cambiar de estrategia temporal, reducción del número de transiciones temporales no justificadas, uso de los tiempos verbales para marcar los episodios narrativos).

Los resultados que acabo de resumir muestran que, si la capacidad de escribir texto narrativo es relativamente precoz, esta capacidad se desarrolla con la enseñanza. En relación con la planificación, la reflexión sobre la estructura narrativa (regularidades internas) no parece la única manera de hacer progresar a los alumnos. Como lo muestran los avances del grupo B, la elección de un plan textual en relación con las exigencias comunicativas sirve igualmente para mejorar ciertos aspectos de la estructuración textual.

Nuestra investigación revela igualmente los límites de los alumnos de 6.º de primaria. Si la mayoría de los alumnos participan activamente y se muestran capaces de utilizar diferentes estrategias temporales y tramas de organizadores textuales, sólo una parte de ellos llegan a asimilar las estrategias propuestas y las transfieren al redactar otras narraciones. Esta propuesta debería, por lo tanto, mejorarse en función de los resultados observados tanto para su aplicación en la escuela primaria (integrando las actividades más interesantes de las dos secuencias didácticas analizadas) como para proseguir la enseñanza de los géneros narrativos en secundaria obligatoria.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 2, pp. 23-28, mayo 1992.

1. Investigación realizada con el apoyo del FNSRS (subsidio 11-2546288) y la colaboración del Servicio de Enseñanza del Francés del cantón de Ginebra (Suiza).

2. B. Schneuwly (1991, p. 8) habla de tres tipos de proyecto: los que toman la clase como lugar de comunicación (escribir una ficha para los compañeros de clase), los que superan el marco de la clase y se presentan como situaciones «auténticas» (escribir una carta a un diario) y los que tienen como objetivo desarrollar una actividad verbal (mejorar las estrategias argumentativas).

3. Una secuencia didáctica comporta normalmente entre 5 y 15 módulos de actividades.

4. Disciplina inaugurada por los estudios de V. Propp (1977) sobre los cuentos tradicionales rusos.

5. Podríamos caer en el extremo opuesto y definir una narración como una simple configuración de unidades lingüísticas (conjunto de marcas lingüísticas que permiten reconocer este texto). Los alumnos, por ejemplo, reconocen como narración un texto formado por logatomas (palabras sin significación), a las que se añaden las desinencias verbales (imperfecto, indefinido, etc.) y los organizadores textuales típicos de la narración (Dolz, 1989, p. 50).

6. Es necesario distinguir entre dos actividades: 1) *relatar* o *referir* acontecimientos situados en el mismo nivel jerárquico. Por ejemplo, si observáis una pequeña biografía o una cronología de hechos históricos o el relato de las experiencias de un compañero de trabajo durante un día normal de la semana, comprobaréis seguramente que se trata de una estructura de tipo *script* o secuencia banal de acciones asociadas; 2) *contar* o *narrar* supone, en cambio, un respeto de principios de la superestructura narrativa.

7. Algunos autores consideran el esquema narrativo como una representación prelingüística. Otros que se sitúan también en el paradigma cognitivo (Black y Bower, 1980), consideran esta noción inútil y se proponen explicar la comprensión y la producción en términos de resolución de problemas.
8. Ciertas unidades constitutivas no aparecen en la superficie del texto. Entonces, los autores hablan de unidades *implícitas*. Otros textos no respetan el *orden* ni las *prioridades* de la superestructura narrativa: las informaciones son organizadas según otra jerarquía.

8

¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?

Jany Cotteron
Servicio de didáctica del francés

Sobre el interés pedagógico de enseñar la argumentación en la escuela primaria

Numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria, considerados demasiado jóvenes. Ahora bien, las investigaciones actuales sobre los textos ponen en evidencia un cierto número de capacidades discursivas de los niños para argumentar (Brassart, 1990; Golder, 1992). Estos, a su nivel y en buenas condiciones, utilizan esta función del lenguaje psicológica y socialmente tan importante como es la de «argumentar», es decir, de saber defender sus ideas, ponerse de acuerdo para una acción común, confrontar opiniones diferentes. ¿Por qué ignorar esta función del lenguaje, dejarla que evolucione de manera muy desigual según el medio social y/o familiar hasta la adolescencia… edad en la estaría «permitido», sería útil aprender a argumentar? ¿En qué momento el cúmulo de sentimientos, la invasión del yo hasta el hastío, la desesperación o la rebelión, hacen que sean aún más difícil el distanciamiento de uno mismo, que es, sin embargo, esencial para que la razón proceda con argumentos? ¿En qué momento la búsqueda de soluciones pactadas se bloquea tan a

menudo entre los jóvenes y los adultos?

Sin que se pretenda que nuestros alumnos de primaria sean abogados, críticos, retóricos hábiles, nos parece esencial que estas capacidades del lenguaje que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita –y esto, a veces, de manera insidiosa, indirecta– o traducidas por un comportamiento agresivo, verbal o no, sean objeto de aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos.

Sin embargo, constatamos que no es suficiente con argumentar ante los profesores sobre la importancia o no de tratar el texto argumentativo en la escuela primaria, con proporcionarles los recursos para que puedan comenzar este aprendizaje en su clase. Otras resistencias más o menos conscientes, por lo tanto más difíciles de superar, hacen que numerosos profesores duden de la eficacia de la tarea propuesta. Dichas resistencias se manifiestan a menudo a través de frases del estilo: «¡Es demasiado difícil!». ¿Para quién? ¿Para los alumnos o para los profesores? Es aquí donde se plantea toda la ambigüedad del rechazo.

Y es cierto que enseñar a los alumnos a argumentar es un ejercicio peligroso. Saber argumentar, comprender una argumentación (sobre todo cuando es indirecta) es incontestablemente peligroso. Es dar a los niños y niñas un cartucho de dinamita que puede hacer volar nuestra importancia, nuestra imagen de enseñante, de padre, de adulto. Puesto que el terreno de la argumentación, al contrario de la explicación científica o de la exposición no es el de lo «cierto» sino el de las creencias, de los valores y, por eso, nos implica no sólo intelectualmente sino psicológicamente, afectivamente; y también porque nuestras propias relaciones con la argumentación son a menudo conflictivas. Están marcadas por las representaciones que tenemos de nuestra capacidad para argumentar, de nuestros fracasos o éxitos en este ámbito, de nuestro temor o nuestra impresión de estar manipulados en nuestra vida privada o pública por hábiles dialécticos, de nuestro escepticismo sobre la realidad de una argumentación concebida como una negociación entre iguales, cuando, demasiado a menudo, el objetivo pretendido del que argumenta es reducir el otro al silencio y a la sumisión.

Enseñar a los niños y niñas los recursos lingüísticos para argumentar es también obligar al profesor a revisar, si es necesario, la organización de su clase, la relación maestro-alumnos. Es saber que los alumnos no pueden trabajar en clase el texto argumentativo oral y escrito de forma neutra, tranquila, puesto que los temas elegidos con vistas a un aprendizaje eficaz, deben suscitar reacciones opuestas, opiniones distintas que hay que defender, un debate suficientemente comprometedor. Situación de clase que puede escapar al profesor… Es, pues, aceptar lo imprevisto… ¡Y la contradicción!

Es a través de estas resistencias –por otra parte muy comprensibles– que el aprendizaje del texto argumentativo supera ampliamente los simples objetivos de una enseñanza disciplinaria. En la utilización de la lengua hay otra dimensión de las palabras.

Y si, en las secuencias de enseñanza–aprendizaje que realizamos en el Servicio de Didáctica del Francés (*Département de l'Enseignement Primaire de Genève*), proponemos unas actividades relacionadas con los contenidos de nuestra disciplina, actividades que podrían parecer, a veces, muy «forzadas»; muy «técnicas», no por ello perdemos de vista todas las dimensiones psicológicas, sociales, afectivas y culturales de la argumentación. La «desviación tecnicista» que se esgrime como un peligro (Colloque DFLM, Lille, 1993), derivado de nuestros planteamientos, no existe, si el que utiliza nuestros recursos de enseñanza no se queda sólo en el esquema, sino que, además, desarrolla este esquema de la argumentación que, a su vez, tendrá consecuencias en nuestros alumnos dado que imprime carácter. Aquí reside la autonomía, la profesionalización del enseñante que no aplica de una manera mecánica los instrumentos educativos sino que, a través de su lectura personal, «recrea» el objeto de enseñanza.

Estamos convencidos de que el éxito de cualquier actividad de aprendizaje depende, en primer lugar, de los enseñantes que tienen una función esencial en la articulación didáctica/pedagógica y que son los mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos a través de las secuencias de aprendizaje.

Hacia una enseñanza sistemática de la argumentación en la escuela primaria

Los principios de organización de las secuencias didácticas

No vamos a describir especialmente ninguna secuencia de enseñanza/aprendizaje realizada por nuestro Servicio de Didáctica (Dolz y Pasquier, 1993*b*; Cotteron, 1993, 1994) pero mostraremos, en primer lugar, cómo se han construido y bajo qué principios (Schneuwly, 1998; Dolz, 1994). A continuación, hablaremos de los diferentes objetivos de escritura/lectura referentes al discurso argumentativo, abordados en distintas unidades de trabajo, ilustrando, finalmente, algunos objetivos y contenidos de enseñanza con algunos ejemplos de actividades.

Cada secuencia está organizada en cuatro grandes fases que integran las diferentes dimensiones del discurso argumentativo y que tienen como objetivo global dar a los alumnos los instrumentos necesarios para que desarrollen sus capacidades en la

producción y la comprensión de textos argumentativos.

- *Primera fase*: Se elaborará y discutirá con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas (Dolz, 1994). Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual derivan unos objetivos de aprendizaje.
- *Segunda fase*: Los alumnos producen un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no sólo los problemas de escritura de los alumnos sino también sus capacidades en este ámbito. Esta primera redacción servirá asimismo para establecer un contrato didáctico que justifique las actividades de aprendizaje ulteriores como recurso que se pondrán a la disposición de los alumnos para que progresen.
- *Tercera fase*: Los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación (véase en el anexo el cuadro general). Estos talleres pueden abarcar debates, juegos de rol, ejercicios de comprensión, de observación, de análisis de textos, de vocabulario, de producción simplificada, así como ejercicios sobre las unidades lingüísticas o expresiones características de la argumentación.
- *Cuarta fase*: Finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo. Al comparar este texto con el primero, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados. Las interacciones constantes entre las actividades de lectura y escritura nos parecen indispensables puesto que las investigaciones actuales en didáctica muestran que cada una de estas actividades transforma la práctica de la otra y que producir textos ayuda a leer mejor (Dolz, 1994; Schneuwly, 1991; Colloque DFLM, Lille, 1994).
- *Quinta fase*: Esta fase permitiría evaluar la comprensión de textos argumentativos por parte de los alumnos.

Los talleres de aprendizaje

Los talleres de aprendizaje intentan dar respuesta a problemas de lectura y escritura que los alumnos encuentran y que se manifiestan en las producciones iniciales. Basándonos en el modelo teórico del funcionamiento de los discursos, de Bronckart y otros (1985), de la Universidad de Ginebra, estos talleres incluyen contenidos de enseñanza de la argumentación relativos a los tres niveles de operaciones que se ponen en juego en el momento de la producción o de la comprensión de un texto, es decir: la

situación de argumentación, la organización del texto argumentativo y la redacción del texto. Es cierto que un texto leído, escrito, hablado no es el resultado de la superposición de estos tres niveles de operaciones extralingüísticas o lingüísticas, sino una continua imbricación, un intercambio constante. Ningún nivel es impermeable. El curso de la argumentación circula de un nivel al otro, actuando cada uno sobre el otro.

Con el fin de obtener la máxima eficacia pedagógica hemos decidido trabajar en estos talleres por separado los objetivos de escritura, aunque dé la impresión de que, actuando de este modo, las nociones parezcan independientes y compartimentadas. Si pensamos que los alumnos deben captar lo que está en juego en las situaciones de argumentación e interiorizar además las representaciones tal vez esquemáticas sobre el texto argumentativo, con el fin de construir unas capacidades discursivas y textuales, consideramos que estas representaciones que se han fijado sólo serán pasajeras y, en cualquier caso, no normativas. Por lo tanto, intentaremos mostrar a los alumnos los lazos que existen siempre entre la situación de interacción, la organización del texto argumentativo y su dimensión textual, con el fin de prepararles para leer y producir posteriormente unos textos argumentativos variados más cercanos a la realidad social.

Los talleres de cada secuencia están enfocados como módulos de aprendizaje elaborados en función del conjunto de alumnos de cada nivel de primaria. Se centran fundamentalmente en algunos objetivos de escritura de una manera más o menos sistemática y profunda. En efecto, ninguna secuencia de aprendizaje pretende pasar revista a todos los objetivos relacionados con problemas de lectura/escritura de textos argumentativos. En este caso se producirían secuencias mastodónticas, demasiado indigestas y de eficacia relativa. Es evidente, también, que el enseñante debe elegir y adaptar los talleres que desea realizar, en función de su clase. Puede decidir completar o sustituir unas actividades por otras similares o tratarlas desde una perspectiva distinta en otra secuencia didáctica.

En nuestros talleres, no proponemos tampoco tratar unos contenidos de enseñanza diferentes por nivel, por ejemplo: la situación de argumentación en tercero, los argumentos en cuarto, el esquema argumentativo en quinto, los contraargumentos en sexto… sería un disparate. El texto argumentativo necesita, a cierto nivel, que haya unas capacidades argumentativas comunes, globales y no sucesivas. Por esta razón, desde el principio de la escolaridad todas las nociones relativas al discurso argumentativo serán abordadas de forma no reflexiva; más adelante, se irán precisando y desarrollando según la edad y capacidad de los alumnos. Lo que variará, será la elección de textos más complejos, así como la ampliación de los objetivos de aprendizaje. (Véase el anexo).

Las actividades que proponemos por nivel lo son de manera parcialmente intuitiva, según las experiencias hechas en clases en que los alumnos son principiantes en la materia, se trate de alumnos de tercero o de sexto. Actualmente, en efecto, nos es muy difícil precisar a partir de qué nivel de primaria se puede considerar que una noción puede ser adquirida y controlada por los alumnos. ¿Cómo saberlo si la enseñanza de la argumentación en primaria no ha hecho más que comenzar? ¿Es necesario referirse a las conclusiones algo pesimistas de investigaciones de psicólogos que consideran que los niños sólo son capaces de sostener una opinión hacia los 10-11 años, de dar forma a su texto y distanciarse del mismo hacia los 13-14 y de tener el dominio de la negociación hacia los 16? (Golder, 1992).

No ponemos de nuevo en tela de juicio el resultado de estas investigaciones, sin embargo nos preguntamos si se puede afirmar que la falta de dominio en la adquisición de ciertas capacidades argumentativas de los alumnos de primaria sea debida a una imposibilidad cognitiva propia de esta edad. O, como muestran otras investigaciones (Dolz y Schneuwly, 1994), si es el efecto de una falta de familiarización con este tipo de texto y de una ausencia total de enseñanza sistemática que no les ha permitido, aún, un trabajo de abstracción y de generalización y, por lo tanto, el desarrollo de ciertas capacidades específicas en juego en el texto argumentativo escrito.

En conclusión, pensamos, con optimismo, que numerosas dificultades en la lectura/escritura de este tipo de texto, consideradas hoy muy complejas, es decir, imposibles de resolver por los niños de la escuela primaria, dejarán de serlo después de un aprendizaje sistemático.

Los objetivos relacionados con las actividades de lectura/escritura: algunos ejemplos ilustrativos

Los conocimientos actuales sobre la argumentación han permitido precisar los contenidos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje relacionados con los tres niveles de operaciones que intervienen en la producción de un texto. Vamos a comentar a continuación estos contenidos de enseñanza presentados sucintamente en el cuadro general (véase el anexo), poniéndolos en relación con estas operaciones y ejemplificándolos con actividades de aprendizaje extraídas de una u otra de las secuencias didácticas que hemos elaborado.

Los parámetros de la situación de argumentación

Los talleres de selección de textos permiten, tanto en 2.º como en 6.º de primaria, sensibilizar a los alumnos sobre las especificidades contextuales de diferentes tipos de

texto con el fin de poderlos contrastar y distinguir cierto número de parámetros relativos a la argumentación.

Estos talleres parten en general de un conjunto de textos de tipos diferentes pero que se refieren a un mismo tema (la bicicleta: 4.º de primaria; el topo: 5.º de primaria; el murciélago: 5.º de primaria y 6.º de primaria; el lobo: 6.º de primaria) para hacer emerger ciertas diferencias relacionadas con la situación de comunicación: *¿quién escribe? ¿a quién? ¿con qué intención?* (para convencer, contar, informar, etc.), *¿dónde pueden encontrarse estos textos?* (carta argumentativa en las secciones de cartas al director, libros de consulta, libros de cuentos, etc.)

Esta actividad (Cotteron, 1994) se organiza de la forma siguiente: en primer lugar, antes de la lectura de cada texto, los alumnos señalan los indicios visuales con el tipo de soporte, la compaginación, las imágenes, las fotografías, la presencia de títulos y de subtítulos, las características tipográficas, etc., que podrán orientar la lectura y la posterior clasificación de los textos. A continuación, y con la ayuda de una serie de preguntas, los alumnos buscan en los textos informaciones que puedan poner de manifiesto las diferentes situaciones de comunicación. Finalmente se constatan las observaciones hechas…

Los alumnos mayores (5.º y 6.º de primaria) pueden tomar conciencia de diferencias más precisas entre el discurso argumentativo, que pone de manifiesto creencias y valores, y el discurso informativo-explicativo, que se refiere a hechos. Por ejemplo, cuando comparan un texto informativo enciclopédico sobre el murciélago y un texto argumentativo cuya finalidad es convencer al lector de que las prevenciones populares contra este animal no tienen base y de que es necesario protegerlo, los alumnos se dan cuenta de que el primer texto describe hechos y da informaciones «verdaderas» y de que el segundo defiende opiniones y va contra ciertas creencias. Para ello se basan, por ejemplo, entre otras cosas, en las ilustraciones, en el trabajo sobre el léxico –neutro en el texto enciclopédico: el *murciélago*, *su vista...*, *su oído...*, *sus alas...*; orientado argumentativamente en el texto argumentativo: *animal de pesadilla, mentiras, diabólico, simpático; se dice..., se cuenta...* (Cotteron, 1994)–.

Para analizar de forma más precisa las situaciones de argumentación es importante que los alumnos puedan tener una representación y/o puedan (re)construir una situación de argumentación; es decir, que reconozcan en un texto oral o escrito el carácter argumentativo de una situación, que identifiquen una cuestión controvertida o el desacuerdo origen de la argumentación (conflicto de valores ante el cual son posibles diversas respuestas), que identifiquen a los «protagonistas» (los papeles sociales del

enunciador y el destinatario así como las relaciones jerárquicas o psicológicas entre ellos), que identifiquen la opinión del autor del texto y también el soporte o lugar donde ha aparecido (periódico, tribunal, carta, etc.).

Desde 2.º de primaria, el profesor puede ayudar a los alumnos a destacar en los textos o en los dibujos diferentes estrategias argumentativas y a constatar su eficacia (razonamiento encadenado, juego sobre las emociones, argumentación indirecta, importancia del lenguaje del cuerpo).

En los grados 5.º y 6.º de primaria los alumnos pueden observar, comparar y analizar las variaciones en las situaciones de argumentación en función del argumentador, del destinatario y del objeto de debate, del lugar o soporte donde ha aparecido el texto, de la intención. En uno de los talleres, los alumnos observan y comparan tres situaciones de argumentación (protección de los árboles, venta comercial, discusión familiar) y, antes de la lectura de los textos, formulan hipótesis para verificar a continuación las diferencias entre ellos.

La organización del texto argumentativo

Apoyo de los argumentos

Para desarrollar argumentos de cara a una conclusión, los alumnos se ejercitan en la articulación entre la opinión y las razones que la justifican. Es lo que llamamos operaciones de apoyo. En el recuadro se muestra un ejercicio que ilustra una primera actividad relativa al reconocimiento, en una serie de proposiciones, de argumentos «a favor» y «en contra», que se oponen a «no argumentos» (en relación con una conclusión y con un destinatario dados).

Consigna

Debes llegar a la conclusión siguiente: «Está bien tener un perro en casa».

Lee los enunciados que hay al final y al lado de cada uno escribe:

- Si el enunciado puede ir seguido de la conclusión: «Está bien tener un perro en casa».
- Si el enunciado puede ir seguido de una conclusión que sería la contraria de «Está bien tener un perro en casa».
- Si el enunciado no tiene nada que ver con la conclusión: «Está bien tener un perro en casa».
  - — Los perros tienen el pelo suave. ¡Es tan agradable acariciarlos, abrazarlos!
  - — Un perro puede ser peligroso y morder a la gente.

— Tengo un perro de peluche.

Otra actividad consiste en elegir y escribir argumentos justificando una conclusión dada. En el ejercicio que sigue los alumnos deben completar, por medio de algunos argumentos elegidos de una lista, dos textos diferentes cuya introducción es parecida pero las conclusiones son opuestas.

El lince en cuestión

Desde hace 20 años, tanto en Suiza como en Francia, los gobiernos han autorizado la reintroducción del lince. ¿Era necesario volver a poner en libertad un animal que había desaparecido de nuestros países desde hacía casi 100 años? ¿Es conveniente continuar el programa de reintroducción del lince?

....................(argumentos)

Conclusión 1: Por lo cual no hay que continuar con el programa de reintroducción del lince.
Conclusión 2: Por lo cual hay que continuar el programa de reintroducción del lince.

La conclusión de un texto argumentativo da lugar a varios objetivos de aprendizaje entre los cuales destacamos el siguiente: elegir entre diversas conclusiones dadas la adecuada a un determinado texto argumentativo.

Para llevar a cabo la actividad siguiente los alumnos leen un texto incompleto (falta la conclusión) que da argumentos para defender que la risa tiene efectos beneficiosos para la salud (Cotteron, 1994).

De entre las conclusiones siguientes, ¿cuáles podrían escribirse en la línea de puntos del texto?
Señala los números de estas conclusiones y elige una para escribirla en las líneas de puntos.

1. Por lo tanto es importante reír para encontrarse bien con uno mismo.

2. Es importante, pues, reírse por lo menos una vez al día.
3. En conclusión, reír no sirve para nada.
4. Así pues, reíd cuanto podáis. Estaréis en buena forma.
5. ....

Organización global de un texto argumentativo

Para sensibilizar a los alumnos hacia la organización global de un texto argumentativo, se lleva a cabo un taller en el cual deben leer y reconstruir un texto argumentativo presentado bajo la forma de puzle (texto cortado en tiras numeradas) como en el ejercicio que sigue. Los alumnos, tomando en cuenta los «indicios» que les ayudan a colocar tal tira antes o después de tal otra para recontruir el texto, construyen al mismo tiempo representaciones mentales del papel importante de los «organizadores textuales» y de la anáfora en la organización del texto.

Corta en tiras el texto siguiente que está desordenado. Coloca las tiras en el orden adecuado. Subraya los indicios que te han ayudado a reconstruir el texto.

1. Así pues se comprende bien que ciertos educadores tengan opiniones contrarias a los cómics.
2. Se ve, por lo que precede, que no hay que dudar en modificar ciertos juicios demasiado severos sobre un fenómeno que apasiona a los jóvenes y también a los mayores.
3. Además, su lectura puede preparar para leer más tarde novelas en la medida en que la historia se desarrolla de forma idéntica (intriga, personajes, descripciones, etc.).
4. Es cierto que los cómics se publican todavía en periódicos y revistas que no tienen demasiado interés en el plano cultural, lo cual puede llevar a algunos a afirmar que no son un arte y que por lo tanto no pueden tener un lugar en la escuela.
5. ¿SON LOS CÓMICS UNA LECTURA DE NIVEL INFERIOR?
6. Es cierto que la lengua utilizada en los cómics no es siempre de excelente nivel y que esta lectura no mejora la forma de expresarse de ciertos jóvenes.
7. Los jóvenes de hoy en día no leen más que cómics y por esto son incapaces de leer la novela más sencilla. Por culpa de los cómics los jóvenes no manifiestan el mínimo interés por la literatura. Éstas son algunas de las reflexiones que más

a menudo se oyen sobre este tema.

8. Y sin embargo, a pesar de sus defectos, los cómics merecen una mayor indulgencia. Su éxito entre todos los jóvenes prueba que tienen un verdadero interés.
9. Finalmente, el hecho de que se publiquen en publicaciones periódicas no justifica la condena de los cómics. Un arte vivo no se halla en los museos sino al alcance de todos.
10. Es verdad que los cómics gracias a la imagen son más fáciles de leer que una novela. Su lectura exige menos esfuerzo y puede empujar a ciertos lectores a la pereza.
11. En primer lugar, por la utilización de la imagen, los cómics pueden ayudar en mayor medida a apreciar el cine y la televisión

(Gérard Vigner: *Écrire et convaincre*)

Hacia la negociación

Para sensibilizar a los alumnos en la negociación se pueden trabajar diversos objetivos en los talleres: (re)encontrar los argumentos del «oponente», buscar contraargumentos (Brassart, 1990), argumentos de compromiso, ser consciente de lo que es la polifonía en el texto, etc. En efecto, para argumentar bien o para comprender la argumentación hace falta que los alumnos puedan reencontrar la opinión de «los otros» evocados explícita o implícitamente en el texto. Esta dimensión dialógica interiorizada por la ausencia física del «otro» es ciertamente la mayor dificultad en la construcción de la argumentación escrita, puesto que exigen un descentramiento de sí mismo, de la propia opinión como «verdad inamovible», para imaginar, escuchar «dentro de uno mismo» una opinión diferente. Dicha opinión no se halla tampoco en el dominio de la «verdad» sino en el de las «creencias» en el sentido amplio y es a su vez apoyada por argumentos opuestos a los que uno sustenta y que habrá que anticipar y comprender para poder responder a ellos.

- Los juegos de rol, aunque en un primer momento parezcan algo artificiales, son un ejercicio oral excelente para que los alumnos desarrollen su capacidad de tener en cuenta al destinatario. Si los temas de discusión y de debate tomados de la vida de la clase y próximos a los intereses de los alumnos, pueden parecer más reales, más auténticos, pueden también perturbar las condiciones de aprendizaje

de la argumentación a causa de la invasión de factores afectivos, de las emociones que impiden entonces esta distanciación necesaria en la búsqueda de argumentos y de contraargumentos lógicos.

- La búsqueda en textos escritos de informaciones o de argumentos contrarios que pudieran servir para refutar los argumentos dados es una actividad de lectura muy interesante que puede servir de preparación a una eventual producción escrita. Por ejemplo, en textos informativos o de otro tipo que traten del murciélago, los alumnos buscan y subrayan de color azul lo que podría escribirse como argumento para responder a la acusación siguiente: *El murciélago se agarra a los cabellos*, y en verde los que pueden oponerse a: *El murciélago es un animal peligroso*, etc. Estos argumentos «opuestos» pueden ser recogidos en un cuadro.

El taller que se describe a continuación pone énfasis en que los alumnos encuentren en los textos argumentos del argumentador, argumentos opuestos de un enunciador «ausente» y contraargumentos. Las secciones de «Correo del lector» o «Cartas al director» son una mina de oro para ejercicios de este tipo.

Consigna: La carta de J.C. que leerás a continuación es la respuesta a una carta anterior escrita por Y.S. en la sección «Correo del lector» de un periódico.
Subraya de color azul los argumentos que da la autora a favor de su conclusión.
Encuentra y subraya en rojo los argumentos que Y.S. dio en su carta para justificar su opinión.

En su «Correo del lector» del día 11 de junio, la carta de un tal Y.S. ha provocado mi indignación. Este señor se queja de los ciclistas que circulan por la ciudad. Encuentra que son demasiado numerosos y que entorpecen la circulación. ¡Quizás sería ya necesario que los automovilistas dejaran que los ciclistas se desplazaran por los carriles de bicicletas que han sido hechos para ellos!

Además, cuando no hay carriles para bicicletas, si los ciclistas se ponen delante de los coches en los semáforos como les reprocha Y.S., es por dos razones: en primer lugar porque es demasiado peligroso cambiar de carril cuando uno se encuentra encajonado entre dos hileras de metal, además porque no es nada agradable respirar los gases de los coches.

Añadiría aún que la bicicleta es uno de los únicos medios de transporte que no poluciona. En conclusión, aconsejaría a Y.S. que hiciera la experiencia de circular

en bicicleta por la ciudad. Esto le permitiría darse cuenta del interés de este medio de locomoción pero también de los numerosos peligros que corren los ciclistas a causa de los automovilistas demasiado agresivos como él. ¡Estoy segura que cambiará de opinión!

Con los alumnos de 5.º o 6.º de primaria se podría prolongar esta actividad haciéndoles escribir la posible carta de Y.S. con la ayuda de los argumentos que esta persona dio y que ellos han encontrado en la respuesta de J.C.

La textualización

La textualización de un texto argumentativo supone un trabajo sobre el léxico, la sintaxis, los instrumentos lingüísticos para marcar la conexión y la segmentación, la modalización, así como la cohesión. Ocurre a menudo que los textos de los alumnos cuyo contenido está ya organizado, adolecen, sin embargo, de problemas de cohesión. Numerosos textos de niños y niñas consisten en una yuxtaposición de frases. En ellos o bien la progresión es caótica con numerosas rupturas o saltos, o bien los enlaces de causa, consecuencia, adición, oposición, conclusión, etc. entre proposiciones no están bien establecidos.

Proponemos diversas actividades de observación y análisis de las referencias anafóricas. Por un lado, gracias a determinadas actividades, los alumnos toman consciencia de la importancia de estas unidades lingüísticas para la cohesión del texto. Por ejemplo, en la reconstrucción del texto argumentativo en forma de puzle que se ha presentado anteriormente, los alumnos se sirven no sólo de los organizadores textuales, sino también de las referencias anafóricas.

Por otro lado, por medio de las actividades de localización de marcas en el texto los alumnos identifican las palabras usadas como sustitutos léxicos y las clasifican según la orientación argumentativa del texto (*neutra*: el perro: este animal...; *positiva*: el amigo del hombre, el simpático chucho, esta bola de pelo...; *negativa*: esta bestia agresiva, animal ruidoso, un sucio chucho...).

Practicamos igualmente ejercicios de reescritura como tarea de escritura simplificada para mejorar la utilización de las referencias anafóricas y el empleo de otras unidades lingüísticas. He aquí un ejemplo:

Consigna: Reescribe el texto siguiente agrupando diversas frases y procurando

evitar la repetición de la palabra *bicicleta.*

- ¡La bicicleta, es fantástica!
- La bicicleta es silenciosa.
- La bicicleta no poluciona como los coches.
- [...]
- La bicicleta es peligrosa.
- En las ciudades hay mucha circulación.
- Se puede tener un accidente por culpa de los coches que circulan demasiado deprisa.
- [...]
- Hay que ser muy prudente cuando se circula en bicicleta.

Por lo que se refiere a la conexión, es importante, pues, ayudar a los alumnos, ya desde 2.º de primaria, a tomar conciencia del papel de los organizadores textuales que indican la conexión entre las proposiciones del texto (*pero, cuando, porque...*) y la articulación entre las diferentes partes (*por una parte... por otra...; además...; en primer lugar...; a continuación...; finalmente...;* etc.).

Un primer tipo de trabajo está destinado a mejorar el encadenamiento de los argumentos. En primer lugar, los alumnos eligen entre una lista tres argumentos que deben encadenar para justificar la conclusión: *¡Ir en bicicleta es verdaderamente estupendo!* A continuación se puede iniciar una discusión interesante sobre la progresión y la fuerza de los argumentos. ¿Qué es un argumento fuerte?, ¿o débil? ¿Con qué argumento empezar? ¿Por cuál terminar? ¿Cómo encadenarlos? Finalmente los alumnos retoman las observaciones recogidas por escrito en un taller anterior (reconstrucción de un texto argumentativo en forma de puzle, ejercicios de substitución posible de algunos organizadores). En estas observaciones figuran expresiones como: *porque… y porque…; en primer lugar…, en segundo lugar… etc.* Se puede reprochar quizás a los alumnos que en las producciones posteriores utilicen de forma demasiado estereotipada organizadores como *en primer lugar; a continuación, finalmente,* que no sean originales e incluso que no utilicen de forma demasiado adecuada estas unidades lingüísticas. Los profesores deben ser conscientes de que es un paso probablemente necesario para que los alumnos se apropien de estos instrumentos a través del tanteo y de ajustes sucesivos. La adquisición de nuevos conocimientos pueden desestabilizar otros anteriores y comportar algunas regresiones temporales.

Un segundo tipo de trabajo sobre los organizadores típicos de la argumentación consiste en mejorar la articulación entre las razones y la conclusión. El ejercicio siguiente permite trabajar los medios lingüísticos que marcan las relaciones de causa *(dado que…, a causa de…)* y de conclusión consecuencia *(por lo tanto…, así pues…)*.

Consigna: Escribe tres frases diferentes a partir de las «ideas» siguiente anotadas en estilo telegráfico y que indican una causa y una consecuencia o una consecuencia y una causa. Puede utilizar como ayuda palabras y expresiones anotadas en el resumen titulado «causa-consecuencia (conclusión)».

Topo: animal útil: airea suelo; come insectos perjudiciales para jardín.
1. ....
2. ....

Oso diurno; asusta al hombre, algunas veces se vuelve cazador nocturno.
1. ....

El discurso argumentativo está a menudo fuertemente marcado por la modalización por medio de expresiones de certeza, de probabilidad, de posibilidad y por la implicación del enunciador en las opiniones que se discuten, implicación que puede ser de grados muy diversos. El aprendizaje de los medios lingüísticos para modalizar el texto es indispensable si se quiere llegar a negociar con el oponente y llegar a un eventual compromiso o una transformación de su posición. Este proceso de negociación sólo es posible si se deja al interlocutor un espacio de discusión, un espacio de diálogo no bloqueado, con el objetivo de llegar a una solución satisfactoria para todos que no sea forzosamente la búsqueda a cualquier precio de un consenso insípido, sin una posición clara, sino que por el contrario se tomen en consideración de forma razonada las opiniones de cada uno.

En esta óptica es evidentemente muy importante aprender a emplear fórmulas concesivas. Por ejemplo, en el diálogo siguiente donde se negocia la elección de un lugar de vacaciones, los alumnos señalan expresiones que indican concesión. He aquí algunos ejemplos:

El mar o la montaña

— Eric, me gustaría que habláramos de nuestras próximas vacaciones. Desde hace años las pasamos en Lavandou. *Es cierto que* es un lugar muy agradable, *pero* me gustaría cambiar un poco.

— Pero ¿qué mosca te ha picado? ¡Siempre eras tu quien quería ir al mar!

— Si, *es cierto. Sólo que* ahora querría ir a la montaña para ver un paisaje distinto.

La producción final

Una vez realizados los distintos talleres, no queda más que escribir la argumentación final que permitirá evaluar los efectos de la secuencia de aprendizaje. Para ello sugerimos reactualizar los contenidos y las características de la argumentación. Una puesta en común colectiva de los contenidos aprendidos en el transcurso de las actividades realizadas (y si es posible anotadas en resúmenes de las observaciones) permitirá elaborar una pauta de control. Este documento ayudará a los alumnos a revisar y a reescribir su primer texto o a escribir uno nuevo con una situación de comunicación similar. Los elementos retenidos en la lista de control servirán igualmente al profesor para evaluar –formativamente o sumativamente– esta producción final.

A continuación figura una lista de control establecida por los alumnos:

1. Escribo una *introducción* para recordar el problema.
2. Doy mi *opinión*: indico que no estoy de acuerdo.
3. Justifico mi posición con *argumentos.*
4. Al final del texto doy una *conclusión.*
5. *Organizo* bien mi texto:
    - Párrafos.
    - Organizadores.
    - Puntuación.
6. Busco expresiones para atraer al lector y convencerle:
    - Frases exclamativas.
    - Expresiones de certeza, de duda.
    - Palabras dirigidas directamente al destinatario.
7. Utilizo un léxico adaptado a mi punto de vista, a mi postura.
8. Procuro no hacer faltas de ortografía ni de gramática.

9. Procuro que mi texto esté bien presentado.

Mientras en algunas de nuestras secuencias didácticas proponemos la reescritura del texto inicial (Dolz y Pasquier, 1994*a*), en otras, proponemos la escritura de una argumentación del mismo tipo. Por ejemplo, en una secuencia didáctica, para la producción final los alumnos reciben una carta, ficticia pero posible: un hombre que vive en una casa de campo plantea un problema a su sobrino:

> Unos murciélagos han elegido como domicilio el granero de la vieja casa de un amigo. Este quiere desembarazarse de ellos. El tío está de acuerdo con su amigo porque cree que estos animales son perjudiciales, que se cuelgan de los cabellos, que traen mala suerte, que son horribles, antipáticos y totalmente inútiles. El tío pide la opinión a su sobrino.

Los alumnos deben «ponerse en el lugar» del sobrino y responder a «su tío» expresándole el desacuerdo e intentando convencerle de que está equivocado y que no hace falta que su amigo eche a los murciélagos del granero.

La evaluación de este segundo texto debe ser prudente. Es evidente que el texto final está escrito dentro de un proceso de aprendizaje y que contendrá siempre imperfecciones. Es importante precisarlo ya que muy a menudo observamos que los profesores, satisfechos del trabajo realizado por los alumnos en las fases precedentes, esperan un texto «mejor». El texto del alumno se compara a menudo inconscientemente con un texto de referencia «modelo», que es un texto escrito por un experto. Para nosotros la referencia es siempre la producción del mismo alumno que escribió el texto antes de la secuencia de enseñanza–aprendizaje, lo cual ofrece un punto de partida para observar los progresos.

No está de más recordar que ciertos errores pueden a menudo ser considerados como indicios del progreso. Por ejemplo, un niño o una niña en un segundo texto puede utilizar torpemente o de forma desmañada algunos de los organizadores textuales. ¡Qué más da! Esto significa que ha comprendido el papel de estos organizadores pero que no domina aún la precisión en su uso. Eso llegará más tarde. Ha hecho ya un paso importante. El alumno o la alumna no pueden haber adquirido de una sola vez todas las capacidades psicológicas, discursivas, textuales y pragmáticas necesarias para escribir un texto argumentativo eficaz. Dejémosle tiempo… Pero démonos a nosotros mismos el tiempo

de empezar esta enseñanza sistemática en primaria.

Anexo

Cuadro general

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
1. Reconocer un texto argumentativo o de opinión	1. Distinguir un texto argumentativo entre textos de otros tipos. 2. Oponer un texto informativo a un texto argumentativo. 3. Identificar la posición del autor en un texto argumentativo. 4. Tomar consciencia de ciertas características léxicas y sintácticas del texto argumentativo.
2. Las situaciones de argumentación	1. Leer, observar, analizar en textos orales o escritos ciertas características de la situación de argumentación y poder describirlas (la controversia o el desacuerdo en la base de la argumentación, el argumentador y el destinatario, la finalidad y el lugar de aparición). 2. Observar, analizar en el juego de roles, en textos o en dibujos humorísticos diferentes estrategias argumentativas y su eficacia (razonamiento encadenado, juego de emociones, argumentación indirecta, importancia del lenguaje del cuerpo). 3. En la producción oral o escrita: (re)construir una situación de argumentación (con la ayuda de los conocimientos culturales, de indicios lingüísticos o no lingüísticos). 4. Observar, comparar, analizar y describir situaciones de argumentación diferentes que varíen en función del enunciador, del destinatario, del objeto de debate, del lugar

	social de los interlocutores, de la finalidad.
3. La organización del texto argumentativo	1. Tomar conciencia de la organización de un texto argumentativo simple oral o escrito: problema en relación con un tema de controversia (implícito o explícito), justificación, conclusión. 2. Darse cuenta de la posibilidad de «planes» argumentativos diferentes. 3. Señalar las diferentes partes de un texto argumentativo. 4. Los organizadores: 4.1. Comprender el papel de los organizadores en la organización del texto argumentativo. 4.2. En un texto, reemplazar unos organizadores por otros equivalentes (no siempre es posible). 4.3. Utilizar organizadores en un texto.
4. La introducción (El problema)	1. Descubrir en el texto el problema planteado (implícito o explícito). 2. Saber «introducir» un texto argumentativo planteando el problema, diciendo de qué se va a hablar a continuación en el texto.
La conclusión	1. Descubrir la conclusión de un texto argumentativo o de un enunciado (y observar el lugar que ocupa en el texto: al principio, al final…). Localizar las marcas de conclusión, si las hay. 2. Elegir, entre varias conclusiones dadas, la adecuada a un texto argumentativo incompleto. 3. Formular una conclusión de acuerdo con las razones evocadas. 4. Saber utilizar una marca de conclusión.
5. Los argumentos	1. Comprender las nociones de «ventajas, inconvenientes, justificación».

2. Distinguir las «razones» (argumentos) y la conclusión en un texto o un enunciado.
3. Reconocer, escoger y clasificar argumentos «a favor» y argumentos «en contra» y distinguirlos de los no-argumentos, en una serie de proposiciones o en un texto (en relación con una conclusión y un destinatario dados).
4. Elaborar argumentos «a favor» y «en contra» (en relación con una conclusión y un destinatario dados).
5. Encontrar el punto de vista y el autor en una lista de argumentos.
6. Reconocer diferentes tipos de argumentos (los que juegan con la razón, con las emociones, etc.)
7. Practicar ciertas estrategias argumentativas oralmente y por escrito elaborando diferentes tipos de argumentos.
8. Observar y analizar ciertas características de la argumentación como son la elección de los argumentos en función de la representación que se tiene del destinatario.
9. Desarrollar los argumentos.
    - 9.1. Elaborar los argumentos para defender una opinión.
    - 9.2. Desarrollar un argumento por medio de un testimonio personal o de un ejemplo.
    - 9.3. Explicitar la articulación entre razones y conclusiones con la ayuda de organizadores textuales (*puesto que, porque, pues, dado que*, etc.).
        - 9.3a. En los textos, reconocer las «razones» (causa) que llevan a un «resultado» (consecuencia). Descubrir la marca lingüística que indica la causa.
        - 9.3b. En los textos reconocer «los resultados» (consecuencia) producidos por las causas.

	Descubrir las marcas lingüísticas que indican este resultado (*por lo cual…*) 9.3c. Producir enunciados o textos articulando una conclusión dada y utilizando organizadores textuales. 10. Organizar la progresión de los argumentos orientados a una conclusión dada. 10.1. Plantearse la noción de argumento fuerte o débil. 10.2. Saber encadenar diversos argumentos en función de una conclusión dada utilizando organizadores textuales.
6. Los contraargumentos	1. Aprender a tener en cuenta el destinatario (indispensable para la contraargumentación) por medio del juego de roles. 2. Identificar la opinión de «otro» (o de «otros») en textos orales o escritos. 3. Adoptar una opinión contraria. 4. Encontrar en los textos argumentos para poder refutar argumentos dados. 5. Buscar contraargumentos para refutar argumentos dados. 6. Identificar, observar y producir expresiones utilizadas para refutar. 7. Utilizar en la producción de textos o de enunciados expresiones o organizadores de refutación.
7. Dar la opinión y defenderla	1. Identificar en un texto las expresiones utilizadas para expresar la opinión del autor o de otro «enunciador». 2. Adoptar un punto de vista, dar una opinión personal con la ayuda de expresiones y de verbos declarativos. 3. Observar y distinguir en un texto las modalizaciones de certeza y las de probabilidad. 4. Completar enunciados indicando por medio de

	las expresiones adecuadas que se está más o menos seguro del propio juicio o punto de vista. 5. Utilizar modalizadores de certeza o de probabilidad.
8. Formular objeciones. Poner en duda opiniones	1. Formular objeciones. 2. Observar e identificar en textos expresiones que expresan la duda sobre una opinión y reutilizarlas. 3. Poner en duda afirmaciones, testimonio dudosos con la ayuda de expresiones que expresen duda.
9. Negociar	1. Tener en cuenta diversos puntos de vista para tomar una postura de compromiso. 2. Utilizar fórmulas de cortesía. 3. Hacer concesiones. 3.1. Identificar expresiones utilizadas para indicar acuerdo o desacuerdo con lo que dice el otro. 3.2. Identificar en enunciados si el autor indica su acuerdo o desacuerdo, de forma más o menos explícita, y qué medios lingüísticos utiliza para indicar el grado de implicación en el punto de vista adoptado. 3.3. Utilizar fórmulas de concesión.
10. Reformular	1. Comprender la posible función argumentativa de la reformulación en un texto argumentativo. 2. Utilizar reformulaciones para explicar u orientar la comprensión de ciertos términos para el destinatario.
11. La cohesión del texto: las referencias anafóricas	1. Observar y analizar las referencias anafóricas en textos para tomar conciencia de su importancia para la cohesión textual. 2. Observar los recursos lingüísticos en las substituciones: pronombres, GN con la misma palabra precedida de distintos determinantes,

	otros GN, etc. 3. Observar y comparar las sustituciones léxicas en textos cuyos enunciados informativos o argumentativos sobre el mismo tema tienen orientaciones distintas: positiva o negativa. 4. En dos textos diferentes, buscar las sustituciones léxicas de una palabra que le dan una orientación argumentativa positiva o negativa. 5. Dar coherencia a un texto utilizando organizadores textuales y sustituciones anafóricas y léxicas.
12. Comprender un texto argumentativo	Captar las opiniones expresadas por el argumentador, los razonamientos subyacentes, las ironías, los implícitos, los contraargumentos, las concesiones, el encadenamiento de los argumentos del texto…

 COTTERON, J. (1995): «¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 25, pp. 79-94.

9

Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica

Josep Santamaria
Profesor del IES Can Peixauet. Santa Coloma de Gramenet (Barcelona)

Introducción

Aunque tradicionalmente una de las funciones básicas de la escuela ha sido la lengua escrita, en muy pocas ocasiones ésta ha sido considerada un objeto de estudio en sí misma, dándose la paradoja de que los alumnos han tenido que aprender a escribir sin que nadie les enseñara específicamente cómo se escribe (Milián, Guasch y Camps, 1990).

En la actualidad, sin embargo, comienza a observarse un cambio de orientación en el planteamiento de las clases de lengua, tanto por lo que atañe a los aspectos relacionados con la comprensión como por lo que se refiere a la producción de textos, con la paulatina introducción de la metodología comunicativa, en la que los elementos lingüísticos que componen la lengua se analizan y estudian en relación con los tipos de texto, con los ámbitos de uso y con las habilidades cognitivas (Vilà, 1991).

La secuencia didáctica que se describe más detalladamente en el siguiente apartado pretende inscribirse en esta corriente renovadora. Sus principios teóricos previos proceden en su mayor parte de la psicología cognitiva (Inhelder, Piaget, Bruner), y su punto de partida lo constituye una concepción interaccionista de la educación, tal como la

entienden Vigotsky y Luria, quienes afirman que la adquisición de la competencia oral y escrita se halla condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en el que la persona crece y se desenvuelve, o lo que es lo mismo, que la cooperación social y la actividad grupal son elementos clave en la construcción y manifestación del conocimiento e indispensables por tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tampoco hay que olvidar las bases psicológicas que se desprenden de la concepción constructivista del aprendizaje de autores como Ausubel y Kolb, así como el «enfoque natural» de Terrell y Krashen, con la distinción entre adquisición y aprendizaje, y su vinculación a través de un «filtro afectivo».

La secuencia se dividió en cuatro fases, cada una de las cuales partió de distintas propuestas didácticas. Así, la primera y la cuarta, que hemos llamado de *actuación* y *generalización*, se inspiraron al mismo tiempo en los enfoques basados en las funciones y en el proceso, siguiendo la denominación propuesta por Cassany (1990) en su análisis sobre las distintas metodologías que presiden la enseñanza de la expresión escrita. La segunda, que llamamos *de reflexión,* toma como referencia el enfoque basado en el contenido. En la tercera, la de *análisis*, en cambio, se ha tenido en cuenta la que parte de la gramática. Los respectivos presupuestos teóricos que se tuvieron en consideración en el momento de aplicar cada fase se describen con mayor detalle en el siguiente apartado.

Descripción de la secuencia

La experimentación de esta secuencia tuvo lugar con dos de los cinco primeros de bachillerato* del Instituto La Salzereda de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona). Se desarrolló a lo largo de catorce sesiones en las horas A, es decir, con 36 alumnos en el aula. Aunque la mayoría de las sesiones se realizaron en la clase habitual, ocasionalmente, el desarrollo de las actividades exigió cambiar ese escenario y trasladarse a otros espacios: la biblioteca y las aulas de audiovisuales e informática.

El objetivo y punto de partida fundamental de este trabajo se origina en las necesidades concretas del alumnado, que a menudo suele manifestar en sus escritos errores de índole diversa: abundantes faltas de ortografía, escasa ligazón entre las oraciones, frecuentes confusiones en el uso de la puntuación, párrafos incoherentes, falta de creatividad, pobreza de léxico, carencia de estructuración lógica del discurso…

Se trataba, en consecuencia, de abordar estas cuestiones de una forma global e integrada, centrada en los procesos de redacción (planificación, textualización y revisión)

aprovechando la virtualidad lógica del discurso argumentativo, a fin de explotar la relación entre pensamiento y sintaxis, atendiendo a las relaciones entre proposiciones y lógica del discurso (Lucea, 1991). Asimismo, me propuse utilizar los medios de comunicación, el vídeo y el casete, como instrumentos de análisis de las producciones orales referidas al texto argumentativo.

La aparente complejidad de esta secuencia didáctica, que pese a tener un claro eje vertebrador en la composición escrita de textos argumentativos, engloba, además otros bloques de contenido del área, tales como la expresión oral, la gramática, el léxico, el análisis literario y los medios audiovisuales de comunicación, se justifica por la necesidad de ir adecuando nuestros objetivos, programaciones, métodos y actividades a las propuestas de la reforma educativa.

Los objetivos y contenidos tal como se planificaron y secuenciaron antes de su presentación en el aula pueden verse detallados en la siguiente rejilla de programación.

Rejilla de programación

OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Específicos de la secuencia
Objetivo básico (nivel mínimo) • Componer un texto argumentativo estructurado, comprensible y eficaz a partir de un determinado tema.
Objetivos relativos a la organización del texto • Establecer esquemas previos y planificar lo que se quiere expresar en el texto, seleccionando y organizando la información de acuerdo con una intencionalidad determinada. • Elegir y dar coherencia al enunciador, teniendo en cuenta el destinatario del texto. • Escribir un borrador, corrigiéndolo cuantas veces se crea necesario. • Reconocer los mecanismos de cohesión textual. • Identificar las relaciones lógicas explícitas e implícitas entre oraciones, proposiciones y párrafos. • Entregar una versión definitiva.
Objetivos relativos al contenido del texto • Aprehender el modo argumentación de un párrafo y de un texto. • Escribir una introducción general para presentar el tema. • Manifestar claramente la tesis principal.

- Desarrollar adecuadamente el cuerpo argumentativo, a través de la ejemplificación, la adición de argumentos o/y el razonamiento deductivo.
- Proponer una conclusión.

Generales del área

Objetivos respecto a la utilización del código escrito

- Atender a la claridad expresiva y al orden lógico en la disposición, utilizando un léxico adecuado.
- Construir oraciones bien estructuradas.
- Aplicar las convenciones básicas de puntuación a los escritos.
- Respetar las normas de concordancia.
- Controlar el cumplimiento de las reglas ortográficas.
- Entregar puntualmente los trabajos con una correcta presentación (letra legible, respetando los márgenes señalados…).

De estos objetivos surgió una pauta de evaluación de la secuencia con un cuadro de especificaciones que entrego a los alumnos después de la primera fase (véase documento 1).

CONTENIDOS

Procedimientos

- Elaboración del esquema previo del texto.
- Búsqueda y síntesis de la información necesaria.
- Selección de datos relevantes.
- Decisión sobre la posición del enunciador y su relación con el destinatario.
- Determinación de la tesis principal.
- Planificación del desarrollo del cuerpo argumentativo.
- Extracción de la conclusión adecuada.
- Utilización de los instrumentos de autocontrol; pautas, carta de estudios, base de orientación, cuadro sinóptico de nexos.
- Revisión y corrección de errores (faltas de ortografía, puntuación inadecuada, repeticiones léxicas, redundancias, ambigüedades, discordancias, anacolutos, inadecuación del uso de conectores lógicos).
- Análisis de las producciones propias y ajenas.
- Imitación de modelos argumentativos.

Conceptos

- El texto argumentativo.
  - Características.
  - Modalidades.
  - Estructura.
- Cohesión y coherencia textual.
  - Unidades lógico-formales:
    . Texto, párrafo y oración.
  - Elementos de cohesión formal:
    . Repeticiones.
    . Sustituciones.
    . Vínculos lógico-sintácticos: nexos y conectivos; relaciones lógicas esenciales.
  - Elementos de cohesión semántica.

Actitudes, valores y normas

- Reconocimiento de la utilidad de planificar el texto.
- Preocupación por la claridad argumentativa y el orden.
- Respeto y valoración crítica por las producciones propias y ajenas.
- Interés por la presentación y por la puntualidad en la entrega de las composiciones escritas.
- Participación en el trabajo de equipo.
- Defensa de las opiniones propias y respeto por las ajenas.

Secuencia de actividades

Las actividades de enseñanza-aprendizaje se diseñaron siguiendo a grandes rasgos las cuatro etapas (actuar, reflexionar, analizar, generalizar) del método de laboratorio difundido por el Instituto NTL de la ciencia Aplicada de la Conducta, de Estados Unidos y por el Instituto Tavistock, de Gran Bretaña.

Primera fase: actuación

Presupuestos teóricos

Del enfoque basado en las funciones, que considera la clase de lengua como el lugar

de aprendizaje de una función comunicativa determinada según el destinatario en la lengua que se aprende (Cassany, 1990), se toman los conceptos de competencia comunicativa (Hymes, Gumperz), función comunicativa y acto de habla (Austin, Searle). Los objetivos de esta fase se centran en las necesidades de comunicación de los alumnos, en la adquisición de la competencia comunicativa concretada en actos de habla. Esta metodología (Johnson, 1981) fomenta las situaciones interactivas (juego de papeles, actividades por parejas, dinámica de grupos) y permite trabajar en el aula la lengua tal como se usa habitualmente. Se incorporan, también, los hallazgos más importantes de la lingüística del texto (Bronckart, Werlich, Adam, Van Dijk, Hallyday-Hassan) y de la pragmática, como son los conceptos sobre las propiedades del texto (cohesión, coherencia, adecuación, etc.) y las tipologías de textos.

La aplicación práctica más relevante del enfoque basado en el proceso se da a través de los proyectos de escritura, que ponen el énfasis en el texto escrito como un producto compartido que debe planificarse, escribirse, revisarse y reescribirse. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción (Flower, 1985). En consecuencia, en el aula el trabajo se centra en el escritor, en el alumno, y no en el texto ya escrito.

Los fundamentos de este modelo de enseñanza (Camps, 1990) son:

- La necesidad de que el enseñante estimule el proceso de elaboración (planificación y revisión del texto) y corrija sin esperar a que el texto esté terminado.
- La incidencia de la interacción oral durante la redacción.
- La inserción de las tareas en contextos que permitan establecer la situación comunicativa.
- La conveniencia de introducir conocimientos referidos tanto a la situación discursiva como al texto como globalidad.
- La necesidad de destinar a las actividades de escritura un amplio espacio de tiempo, que permita adecuar los objetivos a las sucesivas reorientaciones.

Actividades

- Negociación de contextos de aplicación de los objetivos y contenidos de la secuencia.
- Diagnóstico inicial a través de los primeros textos sin ninguna instrucción previa.
- Trabajo en grupos, preparando la actividad elegida por los alumnos (juicio a una

idea o tesis terminada).
- Celebración de las dos primeras partes (presentación y debate) del juicio. Grabación en vídeo de esta actividad.

En esta primera fase se negoció con los alumnos el contenido y los objetivos de la secuencia didáctica y se les dejó elegir el contexto de su aplicación. Después de la presentación de las diferentes propuestas se pasó a la votación de éstas y resultó elegida la que planteaba la discusión sobre determinados temas, organizada a modo de juicio. Este juicio constó de las siguientes partes:

- Presentación del tema a cargo de fiscales y defensores.
- Debate entre ambos grupos.
- Intervención del público.
- Conclusiones de fiscales y defensores.
- Veredicto del tribunal popular.
- Sentencia del juez.
- Crónica del juicio a cargo de los periodistas.

En cada fase se elaboraron escritos argumentativos que fueron leídos en clase. Este planteamiento se desarrolló como sigue.

En primer lugar se eligió el tema objeto de debate. Para ello, cada alumno escribió un texto opinando acerca de un tema de su elección y rellenó, como cada vez que escriben un texto, el formulario de autocontrol que se les había entregado (véase documento 2 en el anexo).

Los textos se leyeron y comentaron en clase (en el apartado de evaluación se hará referencia a las características que presentaban). De entre todos los temas tratados se eligió aquel que más motivó a la mayoría (en un grupo el tema elegido fue «Los *grafittis* como muestra de expresión artística o de barbarie contemporánea»; en el otro, «a favor o en contra de la eutanasia»). A continuación se hizo una primera aproximación al tema, de modo que cada alumno expresar a individualmente y por escrito lo que pensaba acerca de él. Después de que todos leyeran en voz alta sus escritos se establecieron los grupos. De los que se manifestaron a favor surgió el grupo de los defensores; de los que se manifestaron en contra, el de los fiscales. De los que votaron tanto pros como contras sin acabar de definir su posición, se eligió el tribunal popular, y de entre éstos, el juez. El resto se convirtió en público, excepto un pequeño grupo de cuatro alumnos, ocasionales periodistas encargados de redactar la crónica del juicio.

Una vez formados los grupos, los equipos de fiscales y defensores redactaron un texto con vistas a que fuera expuesto en la presentación de la causa.

Se celebraron las dos primeras partes del juicio con intervenciones orales de la mayoría de los componentes de ambos grupos (fiscales y defensores). Mientras esto ocurría el resto de alumnos actuaron según la función que tenían encomendada: el juez presidió la sesión, concediendo los respectivos turnos a la defensa y a la fiscalía; el tribunal popular anotó las alegaciones de defensores y fiscales para determinar y justificar su veredicto; el público observó, controló y apuntó todo cuanto se desarrollaba en el juicio, preparando su intervención antes de las conclusiones, y los periodistas tomaron nota para confeccionar la crónica del juicio.

El profesor organizó y guió el desarrollo de todo el proceso y grabó con una cámara de vídeo todo cuanto ocurría. Además, corrigió los textos mientras se estaban escribiendo y una vez terminados, insistiendo, una y otra vez, sobre la importancia de planificarlos y revisarlos. Comprobó que cada texto tuviera esquema, borrador y versión final, y observó si todo el mundo utilizaba la pauta de autocontrol.

Segunda fase: reflexión

Presupuestos teóricos

El movimiento de «escritura a través del currículo» dentro del enfoque basado en el contenido ha sido el punto de partida para organizar las actividades que conforman la fase de reflexión. Esta metodología, basada en las necesidades académicas de los alumnos, aprovecha el potencial creativo de la composición escrita como instrumento de aprendizaje de las materias escolares (Griffin, 1982; Noguerol, 1989). Lo que más interesa, según esta corriente, es lo que el texto dice, su contenido, es decir, si las ideas son claras, originales, creativas, si están bien ordenadas y estructuradas con argumentos sólidos. Las fuentes de escritura son básicamente bibliográficas: libros de texto, apuntes, artículos, charlas, conferencias…

Actividades

- Consulta en la biblioteca de distintas fuentes bibliográficas, básicamente libros de texto, y diccionarios, preparadas por el profesor, con la finalidad de encontrar información sobre el texto argumentativo.
- Aplicación de las estrategias de comprensión, resumen y esquematización de textos, aprendidas en secuencias didácticas anteriores, cuando se trabajó el texto expositivo.

- Selección de la información relevante por pequeños grupos (cuatro personas).
- Redacción con el profesor de un texto común para todos a partir de un esquema previo suministrado por el profesor y de los datos relevantes extraídos de la consulta bibliográfica, contrastados con nuevas informaciones aportadas por el profesor.
- Confección de una *carta de estudios* que reúne los conceptos básicos sobre la argumentación. Esta carta de estudios se convertirá en un instrumento de ayuda para la redacción de textos argumentativos.
- Confección de una *base de orientación* procedimental con las consignas básicas que deben tenerse en cuenta en el proceso de redacción de un texto argumentativo.
- Elaboración de un cuadro a partir de la reflexión sobre el valor y uso de nexos y conectivos lógicos. Ejemplificación del uso de los nexos más comunes y necesarios para argumentar.

Como puede comprobarse, en este apartado se trabajó, además, sobre otro tipo de texto expositivo, que los alumnos ya conocían por haber sido objeto de estudio en anteriores secuencias. Resultó muy enriquecedor comprobar que la información que los alumnos habían encontrado se correspondía básicamente con la que el profesor había elaborado. De esta investigación sobre el texto argumentativo surgieron tres herramientas que los alumnos reconocieron que eran de extraordinario valor: la carta de estudios, la base de orientación y el cuadro de conectores (véanse los documentos 3, 4 y 5 en el anexo).

El profesor, a lo largo de esta fase, verificó el grado de competencia alcanzado en la comprensión y síntesis de información, de acuerdo con lo enseñado en otra secuencia didáctica. Mantuvo un diálogo socrático y siguió la técnica del modelado para la redacción del texto sobre la argumentación. Él mismo proporcionó el esquema (definición, características y modalidades, estructura, elementos de cohesión lógico-sintácticos) que permitió redactar este texto y los subsiguientes: carta de estudios conceptual y base de orientación procedimental. El profesor escribió con los alumnos todos estos textos.

El método inductivo que guía esta fase permitió comprobar que los alumnos captan mejor una explicación y comprenden más a fondo la esencia de un contenido cuando éste ha sido introducido después de una serie de prácticas que lo han situado en este contexto conceptual.

Tercera fase: análisis

Presupuestos teóricos

Esta tercera fase se inspiró en un método más tradicional: la programación basada en los contenidos gramaticales, aunque quedó restringida al estudio de los conectores relacionados con aspectos como cohesión, coherencia interna y externa y estructura del texto.

Estas actividades más específicas de teoría gramatical quedan, pues, incardinadas en un proyecto de creación textual.

Actividades

- Análisis de los textos escritos hasta el momento, teniendo en cuenta lo aprendido en la fase de reflexión y contando con los siguientes documentos como pautas: el texto sobre la argumentación redactado en clase, la carta de estudios, la base de orientación, el cuadro de conectores y la pauta de evaluación.
- Análisis de la cinta de vídeo con las dos primeras partes del juicio.
- Análisis de textos literarios y periodísticos de otros autores.

En esta fase se aplicaron los conceptos aprendidos en la fase anterior. Se comprobó si los textos escritos y las intervenciones orales de los alumnos respondían a las características específicas de un texto argumentativo, tal y como se acordó considerarlo.

Se analizaron textos de otros autores, verificando la riqueza y variedad de la argumentación. Se verificó y comentó el uso de los conectores. Es básico el papel del profesor, dialogando, preguntando y comentando, como estímulo y eje de las reflexiones que suscita el análisis textual.

Cuarta fase: generalización

Presupuestos teóricos

Fueron los mismos que aparecen explicitados en la primera fase.

Actividades

- Preparación y celebración de la tercera parte del juicio, con la intervención del público valorando su desarrollo, con las conclusiones de fiscales y defensores, con el veredicto del tribunal popular, con la sentencia del juez y con la crónica de los periodistas.
- Redacción de textos argumentativos a partir de temas sugeridos por los propios

alumnos.

- Confección de un dossier final que recopila todos los textos redactados y analizados a lo largo de la secuencia.
- Antología de los textos más significativos de la secuencia. Esta antología se compuso informáticamente a través del programa *Framework* de procesamiento de textos y se distribuyó a todos los componentes del grupo.

En esta fase se trataba de consolidar lo aprendido aplicándolo a los nuevos escritos. Se grabó con el casete la preparación de las conclusiones para comprobar cómo se habían asimilado los conceptos y procedimientos trabajados en las dos fases anteriores. La sesión del juicio se volvió a grabar en vídeo. Todos los grupos aportaron sus respectivos textos que presentaban una notable mejoría en comparación con los de los primeros días. Se utilizaron de nuevo todas las pautas de autocontrol (véanse los documentos 1, 2, 3 y 4). Algunas de las tareas, tales como escribir nuevos textos, se realizaron fuera del aula, es decir, en casa. Finalmente, se procedió a la edición de un documento que mostraba el trabajo realizado a lo largo de la secuencia.

El profesor aclaró los objetivos, sintetizó lo aprendido y guió a los alumnos, a través del estímulo, en la consecución de composiciones escritas bien acabadas. Facilitó la reflexión por medio de la comparación y el contraste entre los textos del inicio de la secuencia y estos textos finales. Corrigió e intervino activamente, junto a los alumnos, en la selección de los textos que constituyeron la antología. Enseñó los rudimentos del funcionamiento del programa *Framework* y acordó con los alumnos la fecha límite para la edición y distribución de la antología.

Evaluación

El diagnóstico inicial llevado a cabo a través de los primeros textos de los alumnos mostró que la mayoría tenían considerables lagunas en la estructuración lógica del texto, por desconocimiento de la relación jerárquica entre las ideas (pasar de lo particular a lo general y viceversa; organizar adecuadamente los argumentos de apoyo a la tesis principal o determinarla con claridad, relacionar causa/consecuencia, fijar las conclusiones…), por la inadecuada utilización, en alguno casos, de los conectores y por una distribución incoherente del contenido en párrafos, a menudo mal secuenciados desde el punto de vista de la lógica del texto. Este conocimiento previo del estado de los alumnos determinó el posterior desarrollo de la secuencia, que concedió mayor importancia a aquellos aspectos que los alumnos dominaban menos.

La mayoría de los instrumentos diseñados se encaminaron a fomentar un autocontrol

sobre el proceso de aprendizaje de los contenidos específicos relativos a la argumentación. Se convirtieron, por tanto, en eficaces aliados de la evaluación formativa.

La pauta de evaluación con su cuadro de especificaciones para la corrección de los ejercicios escritos, la observación en clase del trabajo individual y de los grupos, así como las grabaciones de audio y vídeo y el dossier recopilatorio, fueron los puntos de referencia que determinaron la nota final de cada alumno.

Consideraciones finales

Según las valoraciones efectuadas por los propios alumnos, la secuencia les resultó altamente estimulante, siendo los trabajos en grupo (preparando y escribiendo textos) y la celebración del juicio en todas sus partes lo que les resultó más motivador y gratificante. La mayoría reconoce haber aprendido a argumentar, a saber disponer adecuadamente los elementos que constituyen un texto argumentativo y a utilizar la modalidad más idónea para sus propósitos comunicativos. Todos admiten que cuanto más tiempo se dedica a la planificación del texto y a su revisión mejor queda éste. En este sentido, también consideraron muy útiles las técnicas, practicadas en clase, de preparación previa de las redacciones (torbellino de ideas, discusiones, esquemas…) y la frecuente lectura de los textos y su valoración crítica. Por último, reconocieron haberse aproximado a la reflexión gramatical, con mayor interés y predisposición que en anteriores ocasiones.

Por mi parte, creo que las actividades, al estimular al mismo tiempo la actuación y la recepción reflexiva, facilitaron el trabajo en equipo y la implicación del alumnado en el aprendizaje, sobre todo en los aspectos de autocontrol y autoevaluación de las tareas, lo que redundó en una mayor receptividad y capacidad crítica respecto a los escritos propios y ajenos. Asimismo, hay que destacar el interés tomado por la redacción de este tipo de textos, hasta el punto de superar los límites establecidos en el diseño de la secuencia, ya que los textos de los compañeros se convirtieron en objeto de polémica e incitaron a una respuesta escrita, sin que el profesor lo hubiera solicitado.

Los contenidos más teóricos fueron perfectamente asumidos por la mayoría, sobre todo los relativos a la estructura y modalidades de la argumentación y al uso y funciones de los conectores, aunque quizás habría que insistir más en la distinción y relación entre coherencia semántica y cohesión textual.

Todo ello vendría a demostrar que, cuando se insiste en la planificación y revisión de los textos, cuando la reflexión teórica y el análisis se contextualizan en una secuencia

didáctica que parte de los conocimientos previos de los alumnos y que resulta interactiva y motivadora, puede producirse una auténtica construcción del conocimiento.

Anexo

Documento 1. Pauta de evaluación

Cuadro de especificaciones Redacción de un texto argumentativo. Tema: …………………………………………………………………	Alumno: …………………… Clase: …………………… Estimación y observaciones
OBJETIVOS	
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO	
Establecer un plan o esquema. Elegir y dar coherencia al enunciador. Tener en cuenta el destinatario. Escribir un borrador previo. Corregir el texto. Entregar una versión definitiva.	
CONTENIDO DEL TEXTO	
Escribir una introducción. Manifestar claramente la tesis principal. Desarrollar adecuadamente el cuerpo argumentativo. Utilizar con precisión los conectores lógicos. Proponer una conclusión. Usar un léxico adecuado.	
UTILIZACIÓN DEL CÓDIGO ESCRITO	
Construir oraciones bien estructuradas. Utilizar las convenciones específicas de puntuación. Respetar las reglas relativas al tiempo y a las personas del verbo. Respetar las reglas ortográficas. Escribir con letra legible.	

	Total

Estimación para cada objetivo:
3 Bien.
2 Suficiente.
1 Insuficiente.
0 Deficiente.

Allal, L. (1991): *Vers une practique de l'évaluation formative*. De Boek Université.

Documento 2. Autocontrol

1. He escrito el texto:
   - ¿Dónde?
   - ¿En cuánto tiempo?
   - ¿Solo? ¿en grupo?
   - ¿He utilizado la carta de estudios?
2. Las instrucciones del profesor:
   - Me han resultado útiles.
   - Me han parecido complicadas o difíciles de realizar.
   - No las he entendido.
3. He planificado el texto:
   - ¿Durante cuánto tiempo?
   - ¿Con qué técnica (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas)?
4. He escrito el borrador:
   - Según mi planificación, sin hacer cambios.
   - Según mi planificación, pero con cambios.
   - De acuerdo con la carta de estudios.
5. He revisado el texto:
   - Mientras iba escribiendo.
   - Mientras iba escribiendo y al acabar el borrador.
   - Corrigiendo sólo la ortografía y la puntuación.
   - Corrigiendo además de la ortografía y la puntuación el contenido y su organización.
6. He pasado a limpio:

- Sin introducir ningún cambio.
- Introduciendo algún cambio que a mi criterio mejora el texto.

7. He tenido dificultades para:
   - Comenzar a escribir.
   - Encontrar materiales apropiados para informarme.
   - Redactar el texto.
   - Escribir las oraciones.
   - Seleccionar las palabras adecuadas.
8. He solucionado mis dificultades:
   - Preguntando al profesor.
   - Consultando un diccionario.
   - Preguntando a mis amigos o familiares.
9. Después de leer mi texto o de ser corregido por el profesor lo he vuelto a escribir:
   - Ya que mis compañeros no lo habían entendido.
   - El texto no era verdaderamente una argumentación.
   - Me lo ha pedido el profesor.
   - Había muchas faltas de ortografía.
10. Para reescribir mi texto he utilizado.
    - Diccionarios.
    - Libros de texto y gramáticas.
    - Libros de la biblioteca relacionados con el tema.
    - Mi texto corregido para rehacer los fragmentos incorrectos.
    - La carta de estudios.

Lo que más me ha ayudado ha sido
....
He aprendido
....
Es conveniente que en la próxima ocasión tenga en cuenta
....

Adaptado de Claudine Garcia-Debanc

Documento 3. Carta de estudios

UN TEXTO ES UNA ARGUMENTACIÓN SI

Parte específica

Características necesarias para definir el concepto:

- Intenta probar o refutar una tesis o sopesar sus pros y contras.
- Tiene como objetivo persuadir.
- Se estructura en: premisa o tesis principal, cuerpo argumentativo; conclusión.

Parte lógica

Se han de cumplir todas las condiciones.

Otras características que también definen el concepto:

- Para desarrollar la tesis se utilizan tres modalidades básicas: la ejemplificación, la adición de argumentos y el razonamiento deductivo.
- Existen tres tipos de argumentación que, en ocasiones, pueden aparecer entremezclados: la discusión (deliberación centrada en sopesar pros y contras); la defensa (justificación limitada a los argumentos favorables); y la requisitoria (refutación de los argumentos desfavorables).

Documento 4. Base de orientación

Actividad: Escribir un texto argumentativo

Acciones:

1. Establecer un plan o esquema.
2. Buscar la información necesaria.
3. Seleccionar los datos relevantes.
4. Decidir la posición del enunciador y su relación con el destinatario.
5. Escribir un párrafo de introducción general.
6. Manifestar la tesis principal.
7. Planificar el desarrollo de la argumentación:
   - Graduar los argumentos.
   - Organizar los argumentos y contraargumentos.
   - Ejemplificar adecuadamente.
   - Elegir argumentos pertinentes.

8. Utilizar los nexos o conectores lógicos más adecuados.
9. Escribir una conclusión general.
10. Repasar el léxico empleado.
11. Revisar la organización del texto en párrafos.
12. Puntuar adecuadamente.
13. Releer y controlar la ortografía.
14. Pasar a limpio.
15. Entregar puntualmente, con buena letra y respetando los márgenes señalados.

Documento 5. Conectores y organizadores textuales

TABLA DE CONSULTA

Aquí tienes una tabla que te puede ayudar en tus escritos y exposiciones orales. Consúltala periódicamente y ve añadiendo otros elementos que encuentres en distintos textos.

Para empezar

Ante todo…	En primer lugar…	Aquel día…
El propósito que nos mueve	Para empezar diré…	Érase una vez…
Hay distintas opiniones…	El tema que voy a tratar…	En… vivían…
Hablaremos de…	Todo empezó cuando…	Había una vez…

Para añadir (marcar orden, insistir):

Primero, (-amente)	En primer lugar,	En segundo lugar,
Lo siguiente	Además,	Del mismo modo,
Y,	También,	Más aún,
De nuevo	Otra vez,	Y lo que es más,
Finalmente,	Al fin,	Por último
Al lado de,	Más aún,	A su vez
En la misma línea…	Igualmente…	De modo semejante
Abundando en la opinión.	Lo mismo dicen…	De hecho
Por una parte… por otra	Junto a esto…	Igualmente
Como se ha señalado,	Repitiendo,	Insistiendo,

En otras palabras,	Como he dicho arriba,	Una vez más,

Marcadores de tiempo

Antes, Actualmente,	Al principio,	Anteriormente,
Simultáneamente	Pronto,	Ahora,
Más tarde,	Entonces,	Después,
Mientras tanto,	Posteriormente,	Finalmente
Tiempo después,	En esa época	En poco tiempo
Pasado un tiempo…	En el pasado,	Hasta ahora,

Marcadores de lugar

Aquí/allí,	Arriba/abajo	Detrás
Más allá	Más lejos	Enfrente
En otros lugares	En la cercanía	En la parte posterior,
A la derecha,	Junto a	…

Para ejemplificar (ejemplo)

Por ejemplo	De hecho	En efecto,
Para ilustrar	Entre otros…	En particular
En concreto	…	…

Para comparar (comparación)

Así,	Asimismo	Igualmente
De forma semejante,	De igual forma,	Del mismo modo
Así como… así…	…	…

Contraste (para contraponer, matizar o argumentar en contra)

Pero,	Sin embargo,	No obstante,
Por contraste,	En contraposición,	Más bien,
A pesar de eso,	Aun así,	Por otra parte,
Por el contrario,	En oposición,	Al mismo tiempo
En contra de lo anterior,	A pesar de lo dicho,	Aun con todo
Hay que tener en cuenta…	…	…

Concesión (para admitir algo)

Sin duda,	Seguramente,	Con seguridad,
Naturalmente,	Por supuesto que,	Cierto que

Admito que,	Reconozco que,	Admitiendo…
Aunque esto puede ser	…	…

Resultado (deducción, consecuencia)

Entonces,	Así	Así que
Por lo tanto,	Consecuentemente,	Como resultado,
Por consiguiente,	De aquí que,	En consecuencia,
Por ello es claro que	Por todo lo dicho	…

Conclusión

Finalmente,	Entonces,	Así
Por tanto,	Por consiguiente,	En conclusión,
Para resumir,	En síntesis,	Para concluir,
Brevemente,	Para acabar,	Abreviando.
Para terminar…	Todo acabó…	Al final
En resumen…	En pocas palabras:	Sería conveniente
Como conclusión…	Esto nos viene a decir que…	

Extraído de: Andrés, M. y otros (1991): *La cohesión del discurso*. Curso A.C.D.G.P. Zaragoza.

Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, n. 2, pp. 33-40, mayo 1992.

* Este curso se corresponde con el actual 3.º de ESO.

10

Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar

Marta Milian
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La consideración del lenguaje poético como un lenguaje «diferente» ha supuesto tradicionalmente un tratamiento específico de dicho lenguaje en la escuela. Así, en los primeros niveles de la escolaridad, las manifestaciones poéticas han tendido a ser valoradas como algo fuera de lo común, sublime, y por supuesto, irrepetible; sólo para ser leídas, memorizadas y recitadas en público en ocasiones solemnes: Navidad, el día del padre o la fiesta de final de curso. Esta relativa familiarización con los textos poéticos desde el punto de vista expresivo se ha venido completando, desde la materia de literatura, en los últimos cursos de primaria y en secundaria, con el análisis minucioso de las características formales del lenguaje poético en los llamados comentarios de texto –métrica, rima y estrofa; figuras retóricas o tropos–, junto con las referencias histórico-literarias pertinentes. Estos dos extremos, de contemplación admirativa el primero, y de tecnología especializada el segundo, no permiten acceder al lenguaje poético sin

apriorismos y sin filtros, y no dejan opción para poder descubrirlo, comprenderlo y usarlo como medio de expresión, comunicación y reflexión personal, ni para poder valorarlo como manifestación literaria y cultural.

Es cierto que la literatura es un tipo de comunicación particular, que, como dice Giuliana Bertoni (1992, p. 90), añade «reglas específicas a las reglas del lenguaje natural, que crean un plus de significado a partir de la interrelación entre los diferentes niveles del texto literario», y en este sentido el tratamiento didáctico del lenguaje poético, y de las manifestaciones literarias en general, debería estar orientado al descubrimiento y valoración de este significado añadido, excluyendo *a priori* el carácter sublime y excelso, casi sagrado, al que aludía en el párrafo anterior.

Los textos literarios, y los textos poéticos en particular, han de ser tratados como objetos lingüísticos que participan de la experiencia común y nos ayudan a representarnos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea, en un proceso de identificación cultural colectiva, al mismo tiempo que contribuyen a explorar la capacidad expresiva e interpretativa del lenguaje como instrumento de comunicación y como fuente de placer estético, emotivo o intelectual.

El tratamiento del lenguaje poético en la enseñanza primaria debería moverse, por consiguiente, entre su consideración como objeto lingüístico y, su consieración como objeto literario, capaz de promover una lectura de la realidad a través de las formas de la imaginación y el juego. Según Colomer (1994, p. 46), en el proceso de la formación de la competencia literaria de los alumnos no se han establecido con precisión los objetivos de la intervención educativa, sobre todo en lo que respecta al lenguaje poético, pero en los últimos diez años se han consensuado una serie de principios referidos a la práctica educativa para la formación del lector literario que cumplen plenamente con la propuesta de descubrimiento del valor añadido del lenguaje poético como forma de interpretación de la realidad.

Entre esos principios, destaco los siguientes:

- *Hacer experimentar la comunicación literaria como situación comunicativa real y como manifestación cultural compartida.* La lectura de textos poéticos y la observación de la situación comunicativa que plantean –narración de acciones, expresión de emociones y sentimientos, interpelación a un interlocutor real o ficticio, etc.– favorece la comprensión del texto y a la vez acerca el lenguaje poético a los usos comunicativos reales, alejándolo del valor mítico y sublime que parecía inherente a toda manifestación poética. La lectura comentada y compartida contribuye tanto a la comprensión del texto como a su valoración

como objeto estético, y crea referencias intertextuales que conducen a la identificación ulterior de objetos culturales comunes.

- *Utilizar textos que permitan la accesibilidad a su significado y que ayuden a aumentar las capacidades interpretativas de los alumnos.* Los criterios de selección de lecturas poéticas en los libros de texto y antologías siguen orientaciones muy diversas y a menudo contradictorias; en realidad, a menudo los poemas se seleccionan en función del tema o de los recursos formales que se pretenden analizar sin tener en cuenta criterios referidos al nivel de comprensión que los textos exigen. La investigación en el aula sobre las capacidades interpretativas de los textos poéticos por parte de los alumnos puede ofrecer, sin lugar a dudas, un marco muy útil para la actuación didáctica en este campo.
- *Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores construyendo el significado de manera compartida.* La aportación de la interpretación individual de cada lector a la lectura común enriquece la relación del texto con el lector y contribuye a la comprensión del lenguaje poético, abierto a diversas lecturas que se justifican y comentan poniendo de manifiesto sus características específicas y explorando sus posibilidades.
- *Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita.* La experiencia literaria como lector puede complementarse con la experiencia real como protagonista o espectador de las situaciones o emociones que el texto propone, y también con la experiencia del lector como autor de nuevos textos, que respondan a situaciones similares o sirvan de banco de pruebas para experimentar formas de expresión observadas en la lectura.

Integrar todos estos principios en un proyecto de trabajo sobre el lenguaje poético es la propuesta que se describe a continuación, dirigida al ciclo superior de la enseñanza primaria[1].

Una exposición de poesía

Los proyectos de trabajo en el área del lenguaje se caracterizan por las propuestas de producción con intenciones comunicativas para una situación discursiva definida, y a la vez, por unos objetivos de aprendizaje relacionados o integrados en el proyecto, que se

convierten en aprendizajes significativos en el proceso de realización y sirven de criterios de referencia para controlar y valorar el resultado de la propuesta (Camps, 1994).

En este proyecto se propone la organización de una exposición poética dirigida a un público determinado que debe establecerse en un proceso de negociación colectiva: los familiares, la totalidad de la escuela, alumnos de otros niveles escolares, la asociación de vecinos de la comunidad a la que la escuela pertenece, etc. No es una propuesta definida de lectura o de producción de textos escritos, sino que pretende integrar ambas actividades. La preparación de una muestra poética exige seleccionar los poemas que se van a exponer en función de unos criterios que hay que elaborar, preparar la presentación del material, anunciar el acto y valorar, al final, el resultado. Para llevar a cabo estas operaciones es preciso leer poemas, comprenderlos, decirlos en voz alta para apreciar su música, descubrir la intención comunicativa del poeta, interpretar el valor añadido o la diferencia en relación con lenguaje cotidiano, contrastar opiniones, gustos y preferencias, clasificar o ordenar poemas en función de sus características formales o de contenido, aplicar dichas características en producciones propias, componer nuevos poemas… aprender, en suma, a familiarizarse con el lenguaje poético.

Los objetivos generales de aprendizaje de este proyecto son los siguientes:

- *Comprender textos poéticos.* Se deben considerar distintos niveles de comprensión, desde la aceptación de la forma visual del poema al placer sonoro de la música de las palabras, hasta la construcción personal del significado que el poeta propone. La comprensión implica a la vez el descubrimiento implícito de las características del lenguaje poético que permiten la justificación de determinadas interpretaciones y la discusión y contraste con las de otros lectores.
- *Saber expresar oralmente el lenguaje poético.* Cuando se lee poesía para uno mismo, en silencio, la lectura se hace sonora interiormente, se siente la necesidad de decir palabras, de oír las palabras mientras se lee. Se aprende el valor sonoro del poema escuchando su manera de decirse, y diciéndolo en voz alta, para uno mismo y para los demás, adecuando el tono de voz, su volumen, el ritmo, la velocidad, la entonación y el gesto corporal a la situación de lectura o de recitación.
- *Conocer la poesía como forma de expresión literaria y cultural.* La introducción al patrimonio cultural propio se inicia con la lectura de poemas anónimos tradicionales y de autores conocidos y valorados. Se promueven, así, la integración en la comunidad social y cultural de la que formamos parte a través de la apropiación individual de los modelos de referencia compartidos.

- *Analizar el lenguaje poético como fenómeno lingüístico y discursivo.* La observación explícita de diversas características del lenguaje poético y de su circunstancia discursiva contribuyen a su comprensión y aumentan el conocimiento sobre el funcionamiento del lenguaje.
- *Aplicar las estructuras analizadas en la realización de ensayos y poemas personales.* La manipulación de los elementos lingüísticos analizados promueve un mayor conocimiento de los recursos expresivos del lenguaje y contribuye al dominio del instrumento lingüístico con finalidades específicas: divertir, engañar, convencer, emocionar, exteriorizar impresiones, etc.

Estos objetivos se desarrollan a lo largo de los diferentes apartados del proyecto, que se centran en distintas actividades en relación con los textos poéticos, y corresponden en cierto sentido a las distintas posibilidades de relación con los poemas.

Poemas para leer

A partir de la lectura de una serie de poemas, se propone la discusión sobre su contenido temático. Los temas tratados en cada uno de los poemas darán pie a buscar, en la biblioteca familiar o en la sección de poesía de la biblioteca escolar, otros poemas de contenido similar. La clasificación de los poemas en función de su contenido no es una tarea fácil, puesto que cada lector puede tener su propia interpretación.

> *Cada obra llega y es percibida de distinta manera según el código semántico y también pragmático que el lector utiliza. Los factores pragmáticos del código son tanto los que lo atan a un contexto histórico, geográfico y cultural, como los subjetivos o de índole psicológica que dependen de la historia personal del individuo.* (Serrano, 1978)

Estas primeras interpretaciones, individuales o compartidas, provocan la necesidad de analizar más a fondo el lenguaje de los poemas. Se observan algunas de las maneras de referirse a la realidad que los poetas utilizan: las imágenes, las comparaciones, las metáforas, las personificaciones, las enumeraciones; se observa también el poema como objeto de comunicación, haciendo referencia a la situación discursiva: el poeta dice algo a alguien, y ese alguien puede ser una persona determinada o un objeto a quien el poeta interpela directamente, o puede quedar anónimo, y en este caso el lector puede sentirse identificado con el receptor del poema. También se observan las características de lo que dice el poeta: explica unos hechos, describe un paisaje, expresa unos sentimientos.

Este primer contacto con la poesía genera la elaboración de un fichero, donde se

coleccionarán los poemas del grupo o de la clase, clasificados según el tema y las características formales y discursivas, en fichas parecidas a las que se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1

CARA A
«Como tú…»

Así es mi vida,
piedra,
como tú, como tú,
piedra pequeña;
como tú,
piedra ligera;
como tú,
canto que ruedas
por las calzadas
y por las veredas;
como tú,
guijarro humilde de las carreteras;
como tú
que en días de tormenta
te hundes
En el cieno de la tierra
y luego
centelleas
bajo los cascos
y bajo las ruedas;
como tú, que no has servido
para ser piedra
de una lonja,
ni piedra de una audiencia,
ni piedra de un palacio,
ni piedra de una iglesia;
como tú,
piedra aventurera;
como tú,
que, tal vez, estas hecha
sólo para una honda,
piedra pequeña
y
ligera…

León Felipe

CARA B
Palabras clave: piedra, vida
Observaciones: repetición/comparación, personificación, diálogo
Nombre del autor: León Felipe
Título del poema: «Como tú»
Primer verso: Así es mi vida
Publicado en: Versos y oraciones y caminantes
Editorial: México. Colección Málaga.
Año de edición: 1973 (3.ª ed.)

La distribución de los contenidos de la ficha en cada una de las dos caras –la cara A con el texto del poema y el nombre del autor, y la cara B con las características observadas en el poema y la información editorial- permite varias posibilidades de clasificación y manipulación del fichero y facilita a la vez la operación de recuperación de información para cualquier consulta posterior.

Poemas para decir

El objetivo de este segundo apartado es la experimentación con el material sonoro del poema. La sensibilización a los aspectos fónicos y rítmicos del lenguaje poético se realiza a través de lecturas contrastadas de poemas con características muy diferenciadas y de su contraposición con el lenguaje cotidiano a través de ejercicios simples de descubrimiento de estructuras rítmicas: construcción de series rítmicas de frases extraídas del lenguaje usual, comparación del ritmo de los nombres de los componentes de la clase, descubrimiento del ritmo en canciones populares que acompañan una tarea, posibilidad de convertir en canciones algunos poemas, etc.

El juego con el material sonoro del lenguaje se completa con observaciones sobre la repetición de sonidos –rima, aliteración, repetición– como elemento que contribuye a la música del lenguaje. Se propone a los alumnos la elaboración de pareados, y también, como contraste, la elaboración de un poema en versos libres a partir de la contemplación de un lienzo de un pintor conocido. Con este último ejercicio se persigue la no identificación de poesía y rima, o poesía y métrica, de poesía y técnica, en suma, que parece desprenderse de los análisis minuciosos sobre la forma que se proponen en los «comentarios de texto» tradicionales.

El paso siguiente consiste en hacer partícipes a los alumnos de la sonoridad del poema como puerta de acceso a la actividad poética. Paul Zumthor (1983) habla de la *performance* (actuación, realización, conversión en acto) como de una fiesta en la que participan tanto el emisor como el receptor del poema, en un acto único e irreversible, reivindicando el estatuto de la poesía como algo vivo y creativo. En este sentido, es preciso reclamar de los maestros y profesores la capacidad de leer en voz alta, de «actuar» el poema –sin sobreactuarlo– para que los alumnos puedan intuir el significado a través de la melodía del lenguaje, y puedan ser capaces, a su vez, de transmitir el texto cuidando la dicción, la entonación y la velocidad adecuadas. Se propone que preparen grabaciones individuales de sus lecturas, las comenten y las revisen, con la intención de completar la exposición poética de la propuesta con una sesión de lectura.

Poemas para leer y mirar

La disposición de los poemas en la página del texto es una de las primeras diferencias del lenguaje poético en relación con la prosa escrita. La fragmentación del texto en líneas –versos– obedece a criterios sonoros, pero también obedece a criterios semánticos y sintácticos que se derivan de las operaciones que facilitan o dirigen la lectura: la captación visual de fragmentos lineales del texto limitados por espacios en blanco o la localización de signos de puntuación como límite a la expresión de unidades de significado. La lengua escrita, así, adquiere una posibilidades expresivas distintas de las de la lengua oral, que se relacionan con el lenguaje como manifestación icónica. La iconicidad de la escritura alcanza su mayor expresión en poesía con los caligramas, que juegan con la forma gráfica del texto para transmitir significado. Se puede llegar incluso a la poesía sin escritura en las manifestaciones de poesía visual, en las que lo icónico se convierte por sí mismo en manifestación poética. La importancia de la iconicidad gráfica en poesía, en relación con la prosa escrita, se puede parangonar con la sonoridad del lenguaje poético en relación con lenguaje oral usual (Poggi, 1984).

En este apartado se pretende sensibilizar a los alumnos en este aspecto y considerar el valor icónico del poema como elemento vehiculador de significado. El fichero de poemas puede enriquecerse con las aportaciones individuales de los alumnos, halladas en antologías y ediciones de autores que pueden proponerse como exponentes de dichas tendencias. El tema puede completarse con la experimentación individual o en grupo de las propuestas observadas.

Poemas para jugar

En este apartado se ejemplifican algunos de los procedimientos formales que hacen de la poesía un entretenimiento o un juego retórico. Se observan, y se proponen para su imitación, estructuras como el acróstico, el *limerick* y el sirventés; también se proponen otros procedimientos, como la repetición, la acumulación o las estructuras encadenadas, muy usuales en la literatura de origen popular, oral, en la que constituyen recursos mnemotécnicos de primer orden.

Estas posibilidades de juego con los elementos lingüísticos, con la intención de engañar o ironizar sobre la realidad, con la intención de jugar por el puro placer de divertirse, estimula la invención y la libertad al mismo tiempo que marca una reglas estrictas que limitan y ordenan el juego. El lenguaje poético, sobre todo en este apartado, constituye, como dice Janer Manila (1986):

> *[…] un descubrimiento… una exploración de la realidad lingüística a través del juego, a través de la emoción que este juego produce y provoca, por los caminos*

del gozo de sentir inesperadamente activado en la inteligencia un complejo sistema asociativo que difícilmente se ve estimulado en el uso normal del lenguaje.

Se propone a los alumnos que preparen una sección de la exposición de poesía como un juego de adivinanzas, a partir de una *galería de personajes* formada por poemas-juego que ofrezcan pistas a los lectores para el descubrimiento del personaje en cuestión. Esta actividad supone una negociación colectiva sobre el objeto de las adivinanzas en relación con el público visitante de la exposición –los mismos alumnos del curso, personajes públicos conocidos, héroes de ficción, etc.– además de la actividad de elaboración de los poemas-adivinanza, que pueden completarse con «pistas» gráficas: fotografías, dibujos caricaturescos, objetos alusivos, etc.

Preparación de la exposición

El proyecto culmina con la preparación de la exposición de poesía. A lo largo de las distintas fases del trabajo el contacto con el lenguaje poético y con los poemas ha sido constante. Los alumnos han sido lectores, espectadores, oidores y creadores de poemas, y ello les ha permitido elaborar criterios propios sobre las características del lenguaje poético y sobre la poesía como manifestación lingüística, literaria y social. Es hora de poner en práctica estos criterios en la preparación de la exposición, como revisión y actualización de los conocimientos adquiridos.

Se proponen tres secciones de contenido para la exposición, que pueden completarse con una sesión de lecturas poéticas o de grabaciones de las lecturas efectuadas en el apartado «Poemas para decir». Las secciones de contenido están dedicadas a:

- *Poemas de autor*, que deberá incluir una selección del fichero que se ha elaborado con las aportaciones hechas por los alumnos a partir de sus lecturas personales.
- *Poemas realizados por los alumnos* a lo largo del proyecto poniendo en práctica los procedimientos y recursos observados y analizados.
- *Poemas de la galería de personajes*, como colofón lúdico al proyecto.

La propuesta de trabajo sobre el lenguaje poético que se ha descrito es una propuesta activa de contacto con el lenguaje poético, en la que la motivación del proyecto final determina la mayoría de actividades. La evaluación de los diferentes aspectos tratados a lo largo del proyecto es susceptible de formas concretas en diferentes momentos del proceso, desde la valoración personal o colectiva de las propias producciones a partir de

los criterios que se establezcan para ello (la aplicación de determinados patrones formales, rítmicos o sintácticos, por ejemplo, o la audición atenta de las lecturas a partir de cuestionarios de observación), a la valoración por parte del profesor de las intervenciones de los alumnos en las discusiones sobre el contenido y sobre los criterios de clasificación del fichero. Es posible, asimismo, diseñar actividades de evaluación específicas para determinar el nivel de asimilación de algunos de los conocimientos adquiridos sobre el lenguaje poético, y también puede evaluarse globalmente el resultado del proyecto: la exposición de poesía en sus diferentes secciones. La actitud ante el proyecto, sin embargo, constituye el indicador más fiable del interés de los alumnos para establecer sus propios objetivos y controlar su consecución.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 38, pp. 29-33, junio 1995.

1. Esta propuesta aparece como material escolar en *Ull de bou. Llengua catalana. Cicle Superior d'Educació Primària. 2*. Barcelona. Barcanova, 1995.

11

La composición de noticias

Felipe Zayas
Profesor de educación secundaria
IES Isabel de Villena (Valencia)

La finalidad del área de lengua y literatura, de acuerdo con el nuevo currículo, es el aprendizaje de los diversos usos de la lengua. Uno de estos usos, especialmente significativo socialmente, es el discurso periodístico. Por ello la utilización de la prensa no se ha de considerar –o no únicamente– como un *recurso didáctico* para el estudio de la lengua –por ejemplo, para hacer ejercicios de gramática, de vocabulario, de normativa, etc.–, sino que el conocimiento del discurso periodístico, en su doble vertiente de la comprensión y la producción, forma parte del objeto de aprendizaje del área.

En este capítulo se abordará una de las muchas vías de trabajo posibles en la dirección señalada: la composición de noticias. Partimos de la convicción de que la composición de noticias en un contexto escolar no se puede fiar a la espontaneidad y a la intuición de los alumnos –que tienen, sin duda, una cierta competencia textual en este ámbito–, ya que es un proceso muy complicado que requiere la aplicación consciente de determinados saberes en relación con la coherencia y cohesión de esta clase de texto. Por ello, consideramos que es necesaria la intervención didáctica para que esta tarea se convierta en el aprendizaje de un *saber hacer* consciente en relación tanto con el discurso periodístico, como con la producción de textos escritos en general.

El plan del texto

La composición de la noticia requiere, la elaboración de un plan previo. Un aspecto fundamental de esta operación es la selección de las informaciones pertinentes y su organización según la estructura esquemática convencional propia de esta clase de escrito.

Imaginemos que la tarea que se propone a los alumnos consiste en transformar el relato *La velocidad y la fuerza* que se reproduce a continuación.

La velocidad y la fuerza

En cierta ocasión un carro conducido por un mujik se quedó parado en las vías del tren cuando una locomotora se aproximaba a gran velocidad.

El mujik había querido atravesar las vías, pero el caballo no pudo adelantar, porque al carro se le cayó una rueda trasera.

El campesino le gritó al mecánico de la locomotora:

—¡Para!

Pero el maquinista no le obedeció, porque se había dado cuenta de que el caballo no conseguiría ni avanzar ni retroceder.

No detuvo la máquina; por el contrario la aceleró.

La locomotora lanzó al caballo y al carro fuera de la vía y prosiguió su marcha.

El mujik había tenido tiempo de apartarse.

El maquinista dijo:

—Hemos matado a un caballo y destrozado un carro; pero si te hubiese escuchado habríamos muerto los viajeros, tú y yo. Porque a gran velocidad se puede rechazar un obstáculo sin peligro; pero más despacio hubiésemos descarrilado.

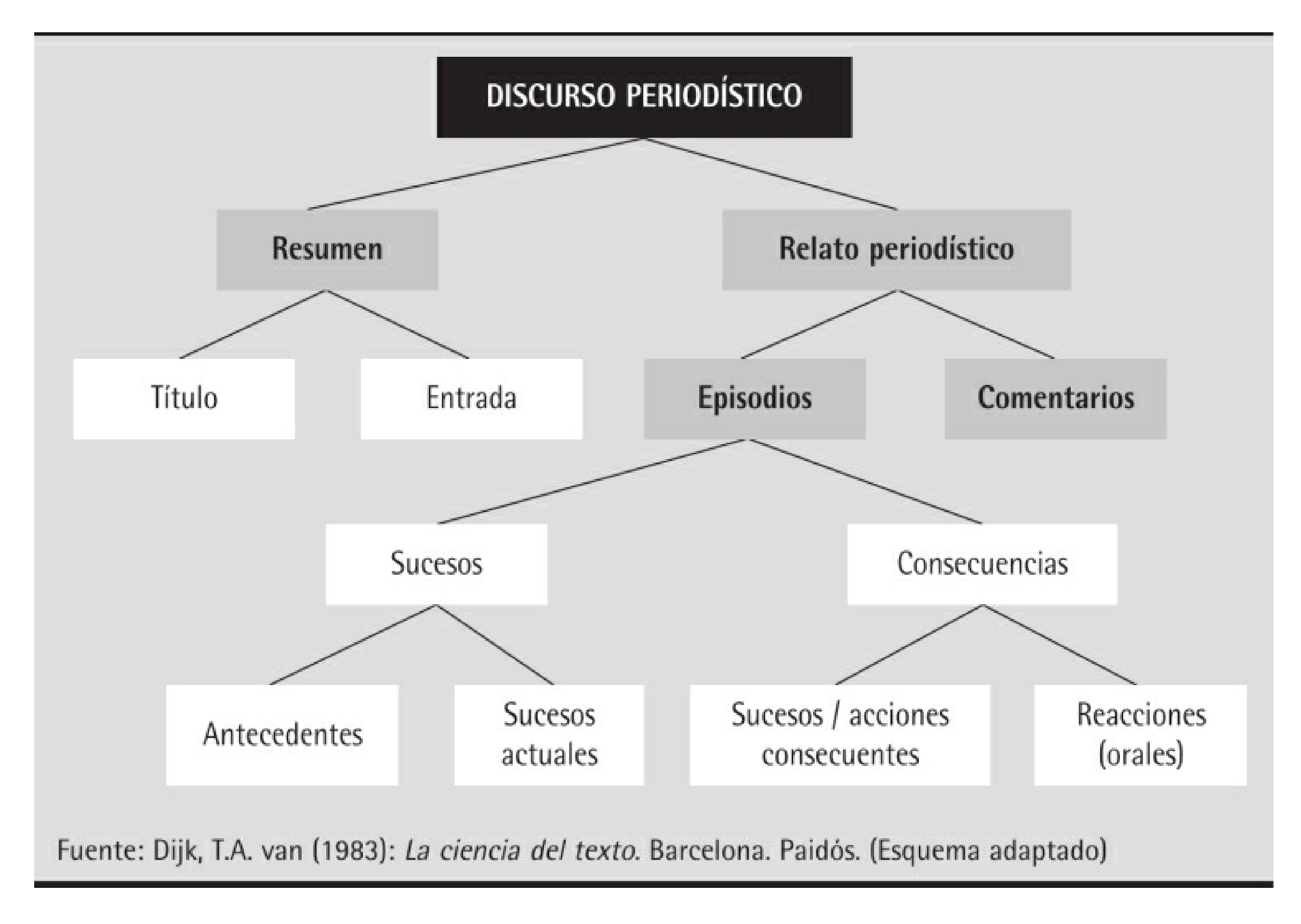
(Leon Tolstoi: *Fábulas*)

Esta actividad requerirá la reorganización de los contenidos del texto de partida de acuerdo con la función comunicativa y la estructura convencional del nuevo texto. Los contenidos que en el relato se organizan según las categorías abstractas de *situación inicial, conflicto, desarrollo de la acción, desenlace* y *situación final* habrán de reorganizarse de acuerdo con la estructura esquemática convencional de la noticia, que se puede representar tal como se muestra en el cuadro 1.

La planificación del nuevo texto implica, en primer lugar, la selección de las informaciones que se consideren más relevantes para constituir el *titular* y la *entrada.* Estas informaciones las obtendremos del desenlace o de la situación final del relato que tomamos como texto de partida, y pueden responder, como veremos más adelante, a proposiciones del tipo «alguien hace algo», «a alguien le ocurre algo», «algo es causa de que suceda algo», etc. Seguidamente habrá que planificar los contenidos de los párrafos que constituyen el *cuerpo* de la noticia y que corresponden a las restantes categorías del esquema convencional.

Convendrá dedicar un párrafo –el que sigue a la entrada- a ampliar las informaciones correspondientes a los *sucesos actuales* que ya habrán aparecido en el titular y en el primer párrafo. Otros párrafos estarán dedicados a la exposición de antecedentes o contexto inmediato del *suceso* («frecuentes accidentes del mismo tipo en la comarca»), *acciones consecuentes* («demanda del campesino a la compañía ferroviaria»), *reacciones orales* («el maquinista justifica su comportamiento», «testimonio de algunos viajeros»), y *comentarios* del periodista («las quejas de las poblaciones de la comarca tienen poco eco en la administración»).

Cuadro 1. Estructura convencional de la noticia



Fuente: Dijk, T.A. van (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós. (Esquema adaptado)

Dada la estructuración jerárquica de la noticia, será determinante para el plan del texto qué información se ha seleccionado en el titular y en la entrada, ya que esta información será desarrollada en otras partes de la noticia de acuerdo con las restantes categorías de la estructura convencional

La redacción del titular

El *Libro de Estilo* de *El País* recomienda: «En una noticia (no así en un reportaje), es conveniente escribir primero el titular, porque ello facilita la redacción de una entradilla concisa y directa.»

De acuerdo con este consejo, consideraremos la redacción del titular como el primer paso para la composición de la noticia.

Se suele afirmar que el titular recoge generalmente las informaciones sobre el *quién* y el *qué* del suceso. En consecuencia, el titular responderá a la matriz semántica *alguien hace algo*, donde *alguien* es un participante (más animado) (más activo), es decir, un *agente*. Este esquema semántico se corresponderá con el esquema sintáctico *sujeto-predicado*: el agente aparece en posición de sujeto y su acción constituye el predicado. Pero, aunque éste es el tipo de titular más frecuente, también encontramos otros tipos que se apartan del modelo anterior por la falta de correspondencia entre sujeto y agente.

Si para titular la noticia procedente del relato *La velocidad y la fuerza* seleccionamos la información correspondiente al esquema *alguien hace algo*, tendremos que recurrir, por ejemplo, al participante agente «el maquinista del tren» y a la acción «evitar un descarrilamiento». Pero nos interesa observar qué ocurre si seleccionamos otros participantes en los que no coincidan la función semántica *agente* y la función sintáctica *sujeto.* Además de «el maquinista del tren», pueden aparecer en la posición sujeto los participantes: «el campesino», «el tren» y «el carro». Si variamos de un titular a otro los rasgos semánticos de estos participantes, podemos obtener enunciados como los que se muestran en el cuadro 2. Estos enunciados nos proporcionan la mayor parte de los esquemas sintácticos habituales en los titulares de la noticia.

Así pues, la información que se considera relevante para el titular se puede seleccionar desde distintas perspectivas. Pero para poder situarse en estas perspectivas diferentes hay que diversificar el esquema semántico del titular: además del esquema *alguien hace algo* hay que recurrir a esquemas como a *alguien le ocurre algo* o *algo es la causa de que ocurra algo.*

Además, las diferentes perspectivas desde las que se selecciona la información, de acuerdo con esquemas semánticos también diferentes, repercuten en los esquemas sintácticos de los enunciados resultantes, por ejemplo en el uso de la construcción pasiva con omisión del agente y de esquemas atributivos, en la inversión del sujeto… Esta relación entre los planos pragmático, semántico y sintáctico del titular nos permite introducir de modo significativo las actividades de reflexión sobre la lengua como parte de las actividades de análisis y composición de titulares.

Del titular a la entrada

La entrada está constituida por una o dos oraciones de cierta complejidad, por lo que las actividades de redacción de esta parte de la noticia pueden ofrecer una excelente ocasión para el entrenamiento en el uso de enunciados sintácticamente complejos. El primer paso para la composición de la entrada puede ser la redacción de un breve enunciado que responda al contenido del titular. A continuación, se insertará en él, mediante determinados procedimientos sintácticos, un cierto número de proposiciones. Por ejemplo, dado el enunciado de partida «Seis cuadros de Joan Miró fueron robados por unos desconocidos», insertaremos en él las siguientes proposiciones:

Cuadro 2

ESQUEMAS SINTÁCTICOS HABITUALES EN LOS TITULARES DE

NOTICIAS		
	+ animado	**– animado**
+ activo	El *maquinista de un tren* evita un grave accidente.	Un *carro atascado en la vía férrea*, a punto de ocasionar un descarrilameniento.
	El *dueño de un carro atropellado por el tren* demanda al maquinista.	El *tren correo Madrid-Valencia* atropella a un carro atascado en la vía férrea.
– activo	Homenajeado *el maquinista que evitó el descarrilamiento del tren correo.*	Arrolado por el tren *un carro que se había atascado en la vía férrea.*
	Resulta ileso *el conductor de un carro atropellado por el tren.*	

1. Los cuadros son de la primera época del artista catalán.
2. Los cuadros son propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona.
3. El robo se produjo en la madrugada de ayer.
4. Los desconocidos penetraron en la Sala Joan Prats de la Fundación.
5. Los desconocidos rompieron con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

El resultado será el siguiente (la cursiva corresponde al enunciado de partida):

Seis cuadros de Joan Miró, (1) de la primera época del artista catalán, (2) propiedad de la Fundación Joan Miró de Barcelona, *fueron robados* (3) en la madrugada de ayer *por unos desconocidos* (4) que penetraron en la Sala Joan Prats de la Fundación (5)

rompiendo con dos mazas el vidrio de una de las paredes acristaladas del edificio.

Las proposiciones que hemos insertado aparecen en el nuevo texto como expansión de los componentes de la oración de partida: complementos del nombre (sintagma preposicional, sintagma nominal en aposición, oración de relativo) y complementos del verbo (complementos circunstanciales de tiempo, lugar, modo…).

Formaremos ahora, con el mismo procedimiento, una oración compleja que pueda constituir la entrada de la noticia procedente del relato *La velocidad y la fuerza.* Partiremos del enunciado «Un carro fue atropellado por un tren» e insertaremos en él las siguientes proposiciones:

1. El carro se había detenido en medio de la vía férrea.
2. El hecho se produjo en la tarde de ayer.
3. El hecho se produjo en las proximidades de la estación de Almansa.
4. El tren era un Intercity.
5. El tren hacía el recorrido Madrid-Valencia.

El resultado será el siguiente:

Un carro que estaba detenido en medio *de la vía férrea fue atropellado* en la tarde de ayer, en las proximidades de la estación de Almansa, *por un tren* Intercity que hacía el recorrido Madrid-Valencia.

Hemos observado de nuevo cómo es posible complicar una oración muy sencilla mediante la inserción de proposiciones como expansión del sujeto y del predicado de la oración de partida.

El cuerpo de la noticia. Los procedimientos de cohesión

La redacción de los párrafos que constituyen el *cuerpo* de la noticia implica el dominio de los procedimientos de cohesión que aseguren la trabazón entre las oraciones y los párrafos, y, con ello, la coherencia del conjunto del texto. La organización de los contenidos de la noticia no responde a un ordenamiento condicionado o lógico de los hechos o de la información, sino a una ordenación por importancia de acuerdo con la disposición en el texto de las diferentes categorías de la estructura convencional. De ello resulta una organización muy discontinua: la información importante aparece en varios lugares del texto, a veces aparentemente no muy ordenada. Este peculiar modo de organizar la información condiciona un uso también particular de determinados procedimientos de cohesión: la correlación entre tiempos verbales; las sustituciones sinonímicas, la relación entre hiperónimos e hipónimos, las nominalizaciones, la

determinación definida e indefinida, los conectores temporales y de orden… No disponemos de espacio para analizar las peculiaridades de la cohesión textual en las noticias y para reflexionar acerca de la intervención didáctica en este ámbito de la composición del texto, por lo que nos limitaremos a comentar algunos aspectos de la cohesión léxica. El texto de la noticia está recorrido por un vocabulario relacionado con los temas temas introducidos por el titular y la entrada. Por ejemplo, en una noticia con el titular «Descubiertos los restos de la muralla de Alicante, construida en el siglo XIII», encontramos a lo largo del texto, entre otras, las siguientes expresiones: «la primitiva muralla defensiva», «el hallazgo», «el descubrimiento», «el hallazgo arqueológico», «el núcleo urbano», «la alcazaba», «La Unidad Arqueológica Municipal», «las excavaciones», «restos de fortificaciones», «el yacimiento», «la muralla desenterrada»… Pero, además, los párrafos –y, en general también las oraciones que los forman– suelen comenzar por estas expresiones que hacen referencia a informaciones aparecidas en un punto anterior del texto y que, frecuentemente, son sintagmas nominales con función de sujeto. De acuerdo con todas estas observaciones, parece aconsejable guiar a los alumnos en la redacción de los párrafos del *cuerpo* de la noticia mediante la instrucción de que inicien las oraciones con un sujeto cuyo léxico se refiera a los temas que aparecen de modo recurrente en el texto. Por ejemplo, la noticia procedente del relato *La velocidad y la fuerza* habrá de tener párrafos –y oraciones dentro de ellos– que comiencen con algunos de los sintagmas siguientes: «el carro», «el conductor del carro», «el campesino», «el campesino que conducía el carro», «el tren», «el convoy», «el maquinista», «el conductor del tren», «la serenidad del maquinista», «la decisión del maquinista», «el accidente», «la colisión», «el atropello», «los viajeros», «la compañía ferroviaria»…

Conclusiones

Además de proponer algunas vías para la intervención didáctica, hemos querido mostrar que las actividades en torno a la composición de una noticia pueden facilitar el logro de objetivos como éstos: percibir tras la organización de los textos unos factores pragmáticos que influyen en la selección y jerarquización de las informaciones; observar que tras una determinada clase de escrito hay un plan organizativo, un esquema convencional, que guía su composición y facilita su lectura y comprensión; aprender a planificar los textos en cuanto a la selección y estructuración de las informaciones; aplicar

conscientemente los procedimientos de cohesión en la composición de una determinada clase de escrito; reflexionar sobre determinados esquemas sintácticos y aplicar estos conocimientos de acuerdo con la naturaleza del escrito; y, finalmente, como resultado de los puntos anteriores, desarrollar la capacidad para gestionar autónomamente los propios textos en lo que respecta a la adecuación al contexto, a la cohesión interna del texto y a la corrección gramatical.

12

De la entrevista al reportaje periodístico (o de la lengua oral a la escrita)

Montserrat Vilà i Santasusana
Departamento de Filología Catalana
Universidad Autónoma de Barcelona

El lenguaje oral que habitualmente utilizan nuestros alumnos en sus relaciones personales y sociales es directo y espontáneo. Este uso informal de la lengua casi no tiene que explicitar las relaciones entre los hechos, porque generalmente se pueden interpretar gracias al contexto. En estas situaciones informales los alumnos suelen tener un dominio considerable de los recursos lingüísticos y pragmáticos y, por tanto, consiguen, en general, comunicarse con suficiente eficacia. Consideramos, pues, que estos usos orales informales no deberían ser objeto de aprendizaje, porque los alumnos ya los tienen bastante incorporados. En cambio, es necesario que los profesores los tengamos en cuenta, ya que son el punto de partida para acceder a otros usos lingüísticos más elaborados, tanto orales como escritos.

Cuando hablamos de los usos orales de la lengua tenemos que aclarar que diversos lingüistas y sociolingüistas (Roulet, 1991; Gregory y Carroll, 1978) subrayan la riqueza y la complejidad de la oralidad cuando afirman que no existe un solo tipo, sino que empleamos una pluralidad de orales regidos por normas distintas según los diferentes contextos. El código oral actúa en un conjunto tan variado de situaciones de comunicación que hace que se produzcan muchas variaciones en sus características. Así, el tipo de interlocutor, el tipo de texto, el grado de especificidad del tema, etc. son variaciones que marcan las diversas formas de este código que configuran un amplio

abanico de registros. Estos aspectos deben ser contemplados en la programación de la lengua porque representan grados muy diversos de complejidad en las actividades que se proponen.

De hecho, algunos usos orales están próximos al escrito, y al revés. Así, en la comunicación fuera de una situación directa y espontánea, es decir, la que tiene lugar en un contexto formal y especialmente en la producción de textos monológales, el emisor tiene que explicitar buena parte de las relaciones entre las ideas a través del lenguaje. Pensemos, por ejemplo, en la utilización de organizadores discursivos que sirven para enlazar las diferentes partes del discurso: marcar orden, resumir, distinguir, enfatizar, etc., y para indicar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas: de causa, consecuencia, condición, oposición, etc. Evidentemente, la producción de estos textos de estructura autónoma, es decir, sin que el emisor dependa de la intervención directa del interlocutor, son más complejos que los dialogales.

Así, el monólogo oral formal, aunque se presenta como lenguaje oral, tiene algunas características del discurso escrito. Si las analizamos, comprobaremos que algunas de ellas coinciden tanto desde el punto de vista contextual como lingüístico y textual.

Por ejemplo, el monólogo oral formal tiene en común con el escrito elementos como los que detallamos a continuación:

- Es una comunicación elaborada: responde a un esquema planificado, aunque se construya en situación, es decir, que adquiera su forma lingüística en el momento de su emisión.
- La selección de la información es bastante precisa y el registro de uso suele ser el estándar.
- Presenta un grado de explicitud y de cohesión gramatical bastante elevado, superior al que se da en los textos espontáneos.
- Aparecen en él estructuras sintácticas de una cierta complejidad.
- El orden de los elementos de la frase es bastante estable.
- Usa algunas palabras marcadas formalmente: proformas e hiperónimos.
- Contiene algunas referencias endofóricas, es decir, elementos que hacen referencia al propio texto.

Por otro lado, el monólogo oral formal tiene en común con el oral espontáneo algunos aspectos:

- La comunicación es inmediata en el espacio y en el tiempo y, por tanto, el contexto extralingüístico tiene mucha relevancia.

- El uso de códigos no verbales: los elementos paralingüísticos (cambios de ritmo, velocidad, modulación de la voz, la mirada, la gesticulación, etc.).
- La interacción con el destinatario durante la emisión del texto: el monólogo es también dialógico porque el emisor puede modificar el texto durante la producción, a partir de indicios no verbales de los interlocutores.
- Las apelaciones al interlocutor para asegurarse de que entiende el mensaje («¿me explico?, ¿verdad?, ¿me entendéis?»), así como formas que sirven para llenar espacios: palabras muleta, adverbios y otros recursos expresivos.
- Se sirve de las repeticiones y las paráfrasis para hacer más comprensible el discurso.
- Contiene algunas referencias exofóricas, es decir, elementos significativos gracias al contexto (aquí, ahora, esto, etc.).

El monólogo oral formal es muy frecuente en el ámbito académico ya que, en la mayor parte de situaciones académicas, la lengua oral y la lengua escrita se interrelacionan y se complementan. Por ejemplo, en la enseñanza secundaria las explicaciones didácticas del profesorado reflejan las características del monólogo oral formal que acabamos de describir.

Generalmente, pedimos al alumnado que entienda e interprete nuestras explicaciones y que sea capaz de expresar, en forma de monólogo oral o escrito, estos conocimientos con propiedad y adecuación.

Según Luria, en la comprensión y en la producción de textos orales formales se realizan operaciones cognitivas similares a las que exige un texto escrito. Igualmente, las actividades de análisis y composición de textos escritos inciden en la oralidad. De esta reflexión se desprenden dos consideraciones:

- Por un lado, que en la enseñanza/aprendizaje de la lengua, la oral y la escrita deberían tener en el aula un tratamiento equilibrado.
- Por otro lado, que la lengua oral no debe introducirse únicamente en las programaciones escolares añadiendo nuevas actividades, sino también mediante una metodología que permita el aprendizaje paralelo de ambos usos lingüísticos.

Esta metodología se vincula, necesariamente, a una concepción de la lengua que sitúa los contenidos procedimentales en el centro de la actividad docente y que se basa en el principio de que el desarrollo de la competencia comunicativa exige el uso de la lengua y la reflexión sobre sus usos, tanto orales como escritos.

Camps, A. (1994*a*) afirma que una de las mayores dificultades de los alumnos en la

producción textos escritos monologados se relaciona con el contexto. Del mismo modo, la producción lingüística es más compleja en las situaciones orales monologadas, en la medida en que quien habla tiene que tener una visión general de lo que quiere decir y, además, tiene que representarse la respuesta del destinatario, ya que no la recibe explícitamente como la obtendría en el transcurso de una conversación. Por esta razón tanto el texto escrito como el monólogo oral son actividades cognitivas complejas que requieren un grado de planificación y de adecuación superiores a los del diálogo espontáneo. Durante la escolaridad obligatoria los alumnos deberían aprender a pasar progresivamente de los usos dialogales del lenguaje, que conllevan la gestión compartida del discurso, a los usos monologales, que exigen planificación y gestión autónoma.

En este mismo sentido se manifiestan algunos estudios sobre la enseñanza de la composición escrita en la educación secundaria. Applebee (1984), citado en Camps (1994*a*), llega a la conclusión de que en la enseñanza secundaria los alumnos tienen dificultades para utilizar el lenguaje monologal oral y escrito como instrumentos de aprendizaje. Si estas dificultades son graves, se traducen en fracaso escolar.

En la experiencia que explicamos a continuación, nos interesaba que los alumnos elaborase un texto escrito de un grado de formalidad medio/alto. Por eso planteamos que el monólogo oral serviría de paso intermedio entre la lengua oral informal y la lengua escrita formal. En definitiva, el monólogo oral haría de puente entre la una y la otra.

La secuencia didáctica: de la entrevista al reportaje[1]

Esta secuencia didáctica ha sido experimentada con alumnos y alumnas de bachillerato, concretamente de tercero de BUP[2], aunque se puede adaptar fácilmente a cursos inferiores, desde final de educación primaria.

Enfocar la enseñanza de la lengua a través de secuencias didácticas centradas en los procesos de composición de textos tiene diversas ventajas.

En primer lugar, las secuencias se enmarcan en situaciones de comunicación reales o verosímiles en la vida escolar o extraescolar. En estas situaciones el alumno tiene que adaptarse, necesariamente, a las exigencias sociales. En segundo lugar, las actividades que se proponen están estrechamente relacionadas con los objetivos y la evaluación. Por eso, lógicamente, los objetivos deben ser limitados y compartidos con los alumnos, para que ellos mismos puedan valorar en qué grado los han alcanzado. En tercer lugar, el hecho de hacer más lenta la elaboración de un texto permite que el profesor pueda

proporcionar, durante el proceso, ayuda a los alumnos que la necesiten. Y, en último lugar, la lectura de textos modelo o de documentos reales les ayuda a representarse la tarea que han de realizar y a prever las dificultades que deberán resolver.

En esta secuencia didáctica se planteó una situación de escritura integrada en una situación discursiva real: la publicación de un reportaje periodístico en la revista del centro como resultado de los datos obtenidos por medio de unas entrevistas. Este reportaje debía contener los resultados más significativos de todas las entrevistas.

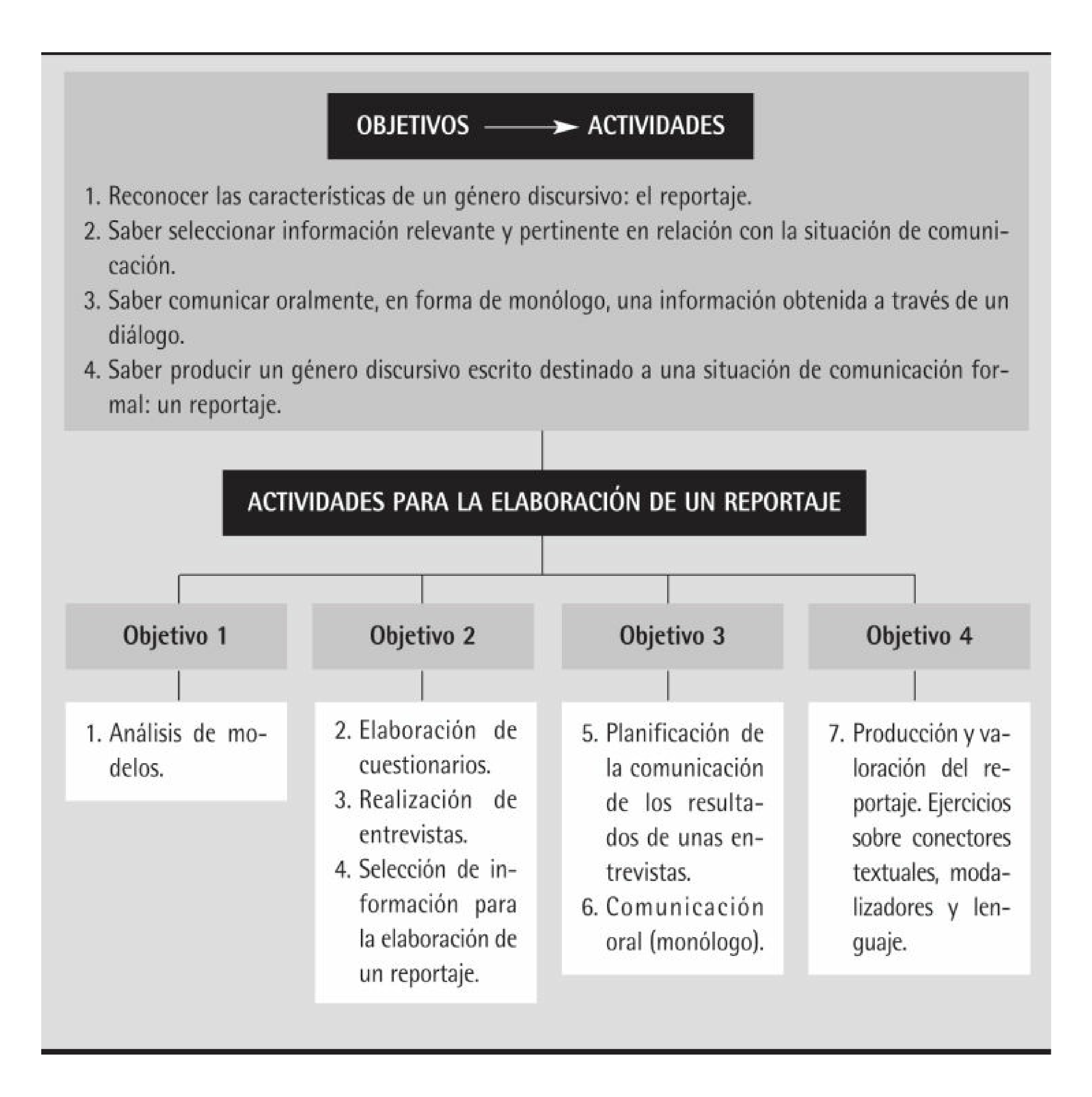
En el cuadro 1 presentamos la relación entre los objetivos y las actividades básicas que propusimos para alcanzarlos.

El esquema del cuadro 2 (p. 142) resume los pasos que se siguieron para elaborar el reportaje, así como la relación entre la lengua oral y la escrita.

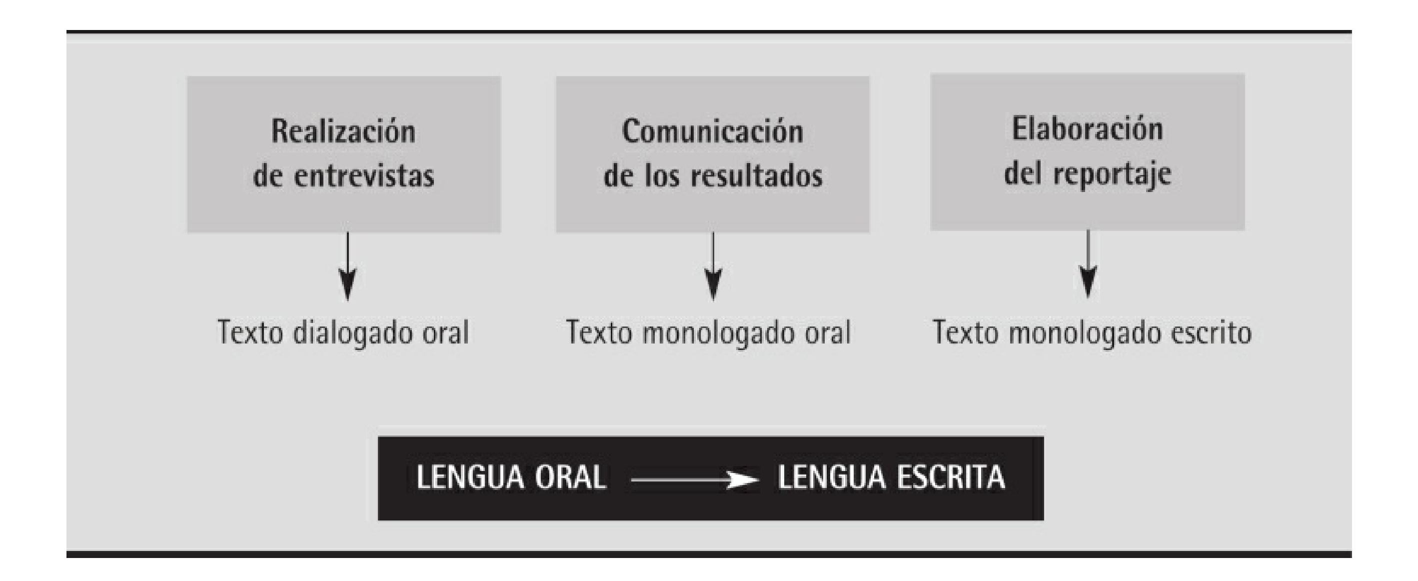
- En primer lugar, los alumnos se entrevistan entre ellos y, por tanto, dialogan en un registro coloquial, informal y en una situación privada[3].
- En segundo lugar, los alumnos exponen oralmente los resultados de las entrevistas al resto del grupo: producen un monólogo planificado, público y expresado en un registro más elaborado, próximo al escrito.
- En tercer lugar, los alumnos elaboran un reportaje con los resultados de todas las entrevistas: producen un monólogo escrito expresado en un registro formal porque el contexto así lo requiere.

La secuencia didáctica consta de diez fases; cada fase suele equivaler a una sesión de una hora de clase. En el cuadro 3 (p. 141) se establece un paralelismo entre las fases o los pasos habituales de una secuencia didáctica y la concreción en la que la presentamos.

Cuadro 1


OBJETIVOS ⟶ ACTIVIDADES
1. Reconocer las características de un género discursivo: el reportaje.
2. Saber seleccionar información relevante y pertinente en relación con la situación de comunicación.
3. Saber comunicar oralmente, en forma de monólogo, una información obtenida a través de un diálogo.
4. Saber producir un género discursivo escrito destinado a una situación de comunicación formal: un reportaje.
ACTIVIDADES PARA LA ELABORACIÓN DE UN REPORTAJE
Objetivo 1
Objetivo 2
Objetivo 3
Objetivo 4
1. Análisis de modelos.
2. Elaboración de cuestionarios.
3. Realización de entrevistas.
4. Selección de información para la elaboración de un reportaje.
5. Planificación de la comunicación de los resultados de unas entrevistas.
6. Comunicación oral (monólogo).
7. Producción y valoración del reportaje. Ejercicios sobre conectores textuales, modalizadores y lenguaje.

Cuadro 2



Cuadro 3

FASES SECUENCIA DIDÁCTICA	DE LA ENTREVISTA AL REPORTAJE
1. Representación de la tarea. 2. Delimitación del tema y de la intención. 3. Planificación de la búsqueda de información. 4. Búsqueda de información. 5. Procesamiento de datos. 6. Comunicación de los resultados. 7. Textualización. 8. Valoración de los textos. 9. Revisión y edición del texto. 10. Reflexión sobre el proceso.	• Características de un reportaje periodístico. • Selección de subtemas. • Explicitación de la intención. • Preparación de los cuestionarios. • Realización de las entrevistas. • Planificación de la comunicación de los resultados. • Exposición de los resultados de las entrevistas. • Selección de los datos y composición de los reportajes. • Análisis y discusión de los reportajes elaborados. • Selección y revisión del reportaje publicable. • Valoración del proceso de aprendizaje.

Fases de la secuencia didáctica

Realización de entrevistas: Texto dialogado oral

Fase 1

- Explicación de los objetivos y del proceso de la secuencia.
- Selección del tema del reportaje: «Las inquietudes de la juventud actual».
- Lectura y análisis de reportajes publicados en la prensa[4].
- Elaboración de la pauta de valoración del reportaje (véase el anexo 1).

Fase 2

- Agrupamiento por parejas.
- Elección de subtemas y justificación de la elección, por parejas (el consumo, la política, el sexo, la religión, etc.).
- Formulación de una primera hipótesis sobre el subtema elegido.

Fase 3

- Elaboración de un cuestionario sobre el subtema.
- Criterios para la formulación de preguntas (claridad, orden, concisión).

Fase 4

- Realización de entrevistas simultáneas entre los compañeros de clase: división de las parejas, de manera que uno hace de entrevistado y el otro de entrevistador. El primero tendrá que entrevistar a todos los compañeros que hagan de entrevistados.
- A propuesta de los alumnos realización de entrevistas a adultos, en horario no lectivo. Adaptación del cuestionario (presentación, forma de tratamiento, adecuación de las preguntas, etc.).

Fase 5

- Tratamiento de los datos obtenidos: clasificación, síntesis, cálculo de porcentajes, etc.
- Planificación de la comunicación de los resultados. Transformación de la información obtenida en un diálogo (estilo directo) a un monólogo (estilo indirecto) y adecuación al contexto: registro lingüístico más elaborado.

- Estructuración del monólogo oral:
  - Presentación con la hipótesis inicial.
  - Desarrollo con los datos obtenidos (contrastados entre los jóvenes y los adultos).
  - Conclusiones con los aspectos más relevantes o sorprendentes.

Comunicación de los resultados: Texto monologado oral

Fase 6

- Comunicación de los resultados de las entrevistas.
- Valoración de la estructura del monólogo oral.
- Recopilación de los datos pertinentes de todas las entrevistas para la elaboración del reportaje.

Elaboración del reportaje: Texto monologado escrito

Fase 7

- Selección y ordenación de la información recogida en la fase anterior.
- Redacción del reportaje.
- Uso de la pauta de valoración (véase el anexo 1)
- Consulta de materiales (Coromina, 1991) y realización de ejercicios específicos (Cassany, 1995; Coromina, 1991; Castellà).

Fase 8

- Coevaluación de los reportajes.
- Selección del reportaje para ser publicado.

Fase 9

- Valoración y revisión colectiva.
- Adecuación del reportaje a un contexto formal: el diario local.

Fase 10

- Balance del grado de consecución de los objetivos.
- Valoración de las fases de la secuencia didáctica.

Observaciones sobre la secuencia

En la penúltima fase, el reportaje que consiguió la puntuación más alta y los

comentarios más elogiosos entre el alumnado tenía las características adecuadas al contexto que se había propuesto: la revista del centro, que tiene como destinatarios principales a los alumnos y alumnas del instituto. Son lectores adolescentes, identificados con el lenguaje del reportaje.

Las características del reportaje seleccionado respondían a los objetivos que nos habíamos marcado: saber producir un género discursivo dirigido a una situación de comunicación formal. Por eso se propuso un cambio de destinatario: el reportaje tendría que ser publicado en la prensa local, dirigido a unos destinatarios genéricos, la mayoría de los cuales son adultos que posiblemente no comparten las opiniones de los jóvenes y que tampoco utilizan el mismo lenguaje. Así pues, los alumnos se tuvieron que representar una nueva imagen del destinatario. También tuvieron que hacer un análisis de los recursos lingüísticos que se podían utilizar para modificar el texto de acuerdo con las nuevas características del contexto. En este caso, la representación de los destinatarios suponía un grado de abstracción superior: es más fácil escribir para los compañeros, destinatarios reales conocidos, que escribir para un público diverso en cuanto a edad, posición social, rasgos ideológico-culturales, etc. Una vez modificado, el reportaje se hizo llegar al diario local para ser publicado.

Valoración de la secuencia

En la última fase propusimos a los alumnos que, individualmente, escribieran su opinión sobre las fases de la secuencia. Cabe decir que, tanto desde su punto de vista como desde el nuestro, la experiencia fue bien valorada, básicamente por cuatro razones: en primer lugar porque, por la estructura de la secuencia, el contenido del reportaje se resolvía progresivamente, a medida que se iba incorporando al mismo la información. Por tanto, la función de los alumnos se centraba en seleccionar, ordenar y dar forma lineal a las informaciones que recibían para adecuarlas a la situación discursiva, lo cual suponía ya bastante dificultad para ellos. De este modo se simplificaba una parte importante del proceso de composición: la búsqueda de ideas. En segundo lugar, se valoró el paso progresivo del diálogo al monólogo y que el monólogo oral sirviera de pre-texto escrito, es decir, que fuera como una primera versión de un apartado del texto escrito, lo cual facilitó la elaboración posterior del reportaje. En tercer lugar, se subrayó que la fase de las entrevistas era muy motivadora, así como la publicación del reportaje. Y, por último, el hecho de trabajar generalmente por parejas implicó más discusión y reelaboración de los textos (cuestionarios, monólogo oral y reportaje) que si se hubiera planteado como trabajo individual.

En resumen, en esta secuencia nos propusimos que los alumnos mejorasen los procedimientos para seleccionar y organizar información y que eso revertiera en su competencia de comunicación en dos aspectos. Por un lado, en el desarrollo de la competencia discursiva mediante el diálogo y el monólogo y la reflexión sobre el uso de un género discursivo: el reportaje. Por otro, en el desarrollo de la competencia sociolingüística, de manera que los alumnos reconocieran el valor social de los registros lingüísticos orales y escritos y fueran sensibles a los factores sociales y situacionales que rigen las normas de las variedades lingüísticas. Era necesario hacerles ver que no se puede escribir ni decir las cosas a todo el mundo de la misma manera. Hay que conocer unas reglas sociales de la lengua para adecuarse a las diferentes situaciones de comunicación.

Anexo 1

Pauta de valoración

Haced el comentario pertinente y una valoración (de 1 a 4) de los aspectos que se detallan a continuación:

1. ¿Los autores del reportaje tienen en cuenta el contexto?
   - ¿Tienen en cuenta a los lectores o destinatarios?
   - ¿El reportaje produce el efecto que pretenden los autores según su intención?
2. ¿La información que han seleccionado a partir de las entrevistas es la relevante y pertinente?
3. ¿Hay un buen equilibrio entre los datos y los comentarios?
4. ¿La manera de organizar el texto tiene las características de un reportaje?
   - ¿Se encabeza con una entrada atractiva?
   - En cuanto a la estructura incluye:
     - ¿Una presentación con una hipótesis?
     - ¿Un desarrollo equilibrado entre los diferentes apartados?
     - ¿Una conclusión coherente y relacionada con la hipótesis?
   - En cuanto a los apartados:
     - ¿Cada apartado del reportaje trata de un subtema diferente?
     - ¿Tienen la información relevante al principio?

- ¿Tienen título propio?
- ¿Los titulares contienen información? ¿son ingeniosos?

5. ¿Se expone de manera objetiva y respetuosa todas las opiniones significativas de los dos ámbitos de opinión (jóvenes y adultos)?
6. ¿El vocabulario y el registro son homogéneos y adecuados al ámbito periodístico?
   - ¿El lenguaje es preciso, ágil y vivo?
7. ¿El reportaje se articula de una manera lógica y bien cohesionada con conectores variados y adecuados?

8. ¿La estructura de las frases, los párrafos y la puntuación son correctas?
9. ¿La ortografía es correcta?
10. ¿La presentación es adecuada?
11. ¿La extensión del reportaje es apropiada?
12. ¿Mantiene el interés del lector?

Anexo 2

A continuación presentamos un fragmento que ejemplifica los cambios en el texto desde el monólogo oral hasta la elaboración del reportaje escrito.

Fragmento del texto elaborado para la comunicación oral de los resultados
Monólogo oral
«El consumo»
En cuanto al consumo, las respuestas de los jóvenes son muy diferentes de las de los adultos. Mientras que los menores de dieciocho años han dicho que «viajarían» o que «pagarían el carné de conducir», los mayores de treinta años piensan más en el futuro y responden que «se comprarían una nueva vivienda» o que «harían un plan de jubilación» y, en último caso, que «viajarían». También preguntando a los jóvenes si se conformarían teniendo el dinero suficiente para subsistir, el 100% ha dicho que no, que no. Los

adultos se conforman un poco más, porque optan por tener el suficiente y «un poco más» por si acaso [...].

Fragmento del texto elaborado para el reportaje escrito
Monólogo escrito
«El consumo»
El joven es notoriamente más consumista que el adulto. El dinero no hace la felicidad, pero sí que da estabilidad y tranquilidad. Las modas y la publicidad son muy eficaces en los jóvenes. El joven ahorra dinero para gastárselo a corto plazo, mientras que los adultos tienen plazos de gastos más lejanos. La preferencia por viajar es generalizada, tanto en los adultos como en los jóvenes. A pesar de ello, estos últimos tienen más necesidades de comprar que los adultos y, mayoritariamente, no están dispuestos a vivir con austeridad [...].

Si comparamos estos dos fragmentos comprobamos que tienen algunos rasgos en común. De hecho, este monólogo oral (texto escrito para ser leído en voz alta) cabalga entre el oral espontáneo y el escrito formal.

En cuanto a los aspectos coincidentes, podemos decir, por ejemplo, que los dos textos tienen una estructura similar. Ambos realizan una síntesis al principio del texto. El primero, el monólogo oral, dice que las respuestas de los unos y de los otros son «muy diferentes», y a continuación lo demuestra a través de la ejemplificación. El segundo, el escrito, también al inicio del texto presenta la tesis, aunque más elaborada: «El joven es notoriamente más consumista que el adulto. El dinero no hace la felicidad, pero sí que da estabilidad y tranquilidad». Podemos citar otros puntos de coincidencia: ambos están expresados en un registro estándar. El oral, no obstante, recoge citas literales de las entrevistas, sobre todo en las respuestas escritas entre comillas, pero también cuando reproduce algunas de las preguntas: «preguntando a los jóvenes si se conformarían teniendo el dinero suficiente para subsistir». En cambio, el escrito generaliza más: utiliza la locución «a corto plazo» que ya integra buena parte de las respuestas del texto anterior.

El texto escrito presenta algún otro aspecto diferencial: utiliza «el joven» como arquetipo; se expresa en singular, que tiene un valor más abstracto. Aparecen en él

adverbios acabados en -mente, como «notoriamente», «mayoritariamente», «generalmente» o «la preferencia por viajar es generalizada», que funcionan como modalizadores.

Artículo publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 6, pp. 35-45, octubre 1995.

1. La secuencia ha sido elaborada en un curso de formación dirigido por Anna Camps y Marta Milian. Se ha experimentado con la colaboración de los profesores de bachillerato Carlos Acosta, M. Antònia Bartolí y Daniel Ferre, así como del alumnado del EATP de periodismo del Instituto Ferran Casablancas de Sabadell (Barcelona).

2. Este nivel corresponde al actual 1.º de bachillerato.

3. Previamente se han analizado dos reportajes y se ha caracterizado el contexto (véanse las fases 1 y 2 de la secuencia didáctica).

4. Reportajes publicados en *El País. Suplemento Dominical*, 8 de marzo de 1993.

13

Escribiendo críticas teatrales. Experiencia de secundaria

Núria Farrera
Profesora de secundaria de lengua y literatura catalanas
IES Ramon Berenguer IV. Santa Coloma de Gramenet (Barcelona)

Un espacio para los proyectos de escritura

A veces lo que está llamado a ser un cambio cualitativo en el quehacer profesional empieza desde algo mucho más modesto, por ejemplo, creando un espacio *ad hoc*, que actúa como una especie de invernadero en el que puede crecer lo que todavía no sería capaz de desarrollarse al aire libre. Hoy tengo la impresión de que la asignatura que en su día bauticé con el nombre de Técnicas de Expresión y Comunicación (uno de los llamados EATP en el currículo de los estudios de BUP) representa un invernadero para el trabajo de lengua desde la perspectiva de lo que se ha dado en llamar los proyectos de escritura.

De todos modos, un espacio no es suficiente. Se hace necesario captar el interés de las personas que le darán vida. Para ello, me dirigí a dos tipos diferentes de estudiantes: por una parte, a los que sintiéndose atraídos por el terreno de la expresión verbal, querían profundizar en ella a través de una práctica continuada; por otra, a los que, sin sentir un claro rechazo hacia las asignaturas de lengua, eran conscientes de sus propias dificultades y bloqueos y deseaban superarlos.

Las características de esta asignatura invitan a aprovechar los elementos del entorno que más contribuyen a la manifestación de la capacidad expresiva y comunicativa de cada uno, tales como la propia revista del centro, la radio del barrio o la televisión local, por citar sólo algunos de ellos. Además, dicha capacidad también viene incrementada gracias a la propia dinámica del trabajo por proyectos, cuyo objetivo principal es el de dar a conocer mejor determinados aspectos de la realidad hablando y escribiendo sobre ellos con un propósito comunicativo real.

La redacción de críticas teatrales y su interés didáctico[1]

La idea de acercarnos a estas tipo de texto nació a raíz de la aparición en la escena barcelonesa de varias obras de Josep Maria de Sagarra, con motivo de la celebración del centenario de su nacimiento. Parecía que la mera propuesta de presenciar un espectáculo teatral ya era, en sí misma, un recurso motivador para encauzar el proyecto.

Además, ¿cuántos hemos asistido alguna vez al teatro con el objetivo de valorar e informar después a otros, por escrito, sobre lo visto?

A partir de ahí, surgían algunas preguntas interesantes: ¿qué uso hacemos de este tipo de escritos?; ¿son leídos por la juventud que cursa estudios de secundaria?; ¿cuál es la función social de quienes se dedican a escribir críticas? Sin duda, adentrarse en este terreno tiene sus ventajas: primeramente, permite escribir sobre algo ajeno, pero conocido, a través de un contacto directo; en segundo lugar, ayuda a considerar el teatro desde una perspectiva diferente de la habitual, la de intermediarios entre un espectáculo y un público; finalmente, ofrece gran libertad de movimiento a la hora de escribir, aprovechando las diferencias de estilo que mejor reflejan el modo de ser de cada cuál.

Las coordenadas de la experiencia

Este proyecto consistía en redactar una crítica teatral de *La corona d'espines* de Josep Maria de Sagarra, en cartelera en el teatro Romea de Barcelona desde el 6 de octubre de 1994 hasta el 8 de enero de 1995. Los textos finales se mandaron a *El Periódico de l'Estudiant* para su posible publicación.

La elección de la obra no partió del alumnado, sino de las universitarias en prácticas, que en todo momento tuvieron presente la necesidad de motivar al grupo para predisponerlo favorablemente ante la propuesta.

Suponían que el drama no sería el género teatral preferido por la mayoría de adolescentes, pero creían, como así se comprobó, que esta obra en particular contenía suficientes elementos de interés para ellos.

Las razones que justificaban el proyecto eran las siguientes:

- Parecía motivador porque incluía una salida al teatro.
- Coincidía con el centenario del nacimiento del autor, tema de actualidad.
- Posibilitaba tanto la práctica oral de la lengua, a través de coloquios, como la escrita, mediante la redacción de las críticas.
- Se insertaba en una situación comunicativa real, ya que el destinatario último de los textos no era la profesora de la asignatura, sino los lectores de *El Periódico de l'Estudiant.*
- Servía de plataforma para ampliar conocimientos sobre el teatro en general, los géneros dramáticos, la vida y la obra de Josep Maria de Sagarra, terminología relativa al tema, aspectos formales y de contenido de las críticas teatrales…
- Permitía el trabajo en equipos reducidos, además del general con todo el grupo.
- Implicaba a cada individuo en el proceso de aprendizaje gracias a una evaluación de carácter formativo.

La experiencia tuvo lugar con un grupo de doce estudiantes de segundo ciclo de BUP. La planificación, realización y evaluación corrió a cargo de las dos alumnas universitarias en prácticas, que contaban con mi colaboración y supervisión, y disponían de ocho horas de clase repartidas en cuatro sesiones de dos horas. El trabajo se diseñó y realizó en distintas fases: semanalmente, unos días antes de la sesión con el grupo de estudiantes, nos reuníamos para tomar decisiones sobre el proceso, es decir, valorábamos la sesión anterior y planificábamos la siguiente a la luz de la globalidad del proyecto definido.

Dinámica y contenido de las distintas sesiones

La primera sesión estaba destinada a motivar al grupo para asistir al teatro.

En un primer momento, se entabló un coloquio para captar los conocimientos y actitudes de los alumnos en relación con el hecho teatral. A continuación, las moderadoras transmitieron informaciones relevantes sobre el autor de *La corona d'espines*, los géneros dramáticos y aquellos aspectos sobre los orígenes del teatro que no habían aparecido durante el coloquio.

En la segunda parte de la sesión, una vez entregadas las fotocopias de la sexta escena del primer acto del drama de Sagarra, dos voluntarios se prestaron a leerla y representarla

ante el resto del grupo. Si las representaciones en el aula ya constituyen un recurso dinamizador, el fragmento en cuestión permitía deducir aspectos importantes sobre los protagonistas de la obra, su carácter, sus móviles, las raíces del conflicto… así como especular sobre el género y el tipo de lenguaje usado (la escena está escrita en versos blancos).

La siguiente tarea consistió en definir, por equipos, una lista de términos relativos a los textos y espectáculos teatrales. Las definiciones se pusieron en común y sirvieron para conocer un léxico que después aparecería en la redacción de las críticas.

Por último, antes de despedir la sesión y fijar el día de la salida al teatro, se remarcó la conveniencia de tener los ojos y oídos bien abiertos para captar no sólo el argumento de la obra, sino también los elementos que configuraban su puesta en escena. Para facilitar las cosas, se dividió el grupo en tres equipos: uno prestaría la atención a la interpretación de actores y actrices; otro, a la escenografía, con sus variados elementos (decorado, attrezzo, vestuario, iluminación, música); el tercero se encargaría de atender al lenguaje, pues se trataba de un espectáculo donde el texto era de vital importancia.

La segunda sesión también se estructuró en partes, con las siguientes actividades centrales: coloquio sobre *La corona d'espines*, y lectura y análisis de varias muestras de críticas teatrales. En el coloquio se comentaron tanto las impresiones recibidas de la sala y del público asistente como las recogidas sobre interpretación, escenografía y lenguaje de la obra.

Cada equipo de observación se reunió para tomar nota de lo observado con el fin de presentarlo al resto de equipos. A los miembros del equipo encargado de la escenografía se les facilitó un artículo de revista donde el escenógrafo de la presente puesta en escena explicaba las razones de su opción, tan distinta de la creada para la representación del año 1971.

El coloquio final permitió aclarar ciertas interpretaciones confusas que se habían dado en relación con el conflicto planteado en el drama y a las relaciones entre algunos de sus personajes. Así se reveló como un paso indispensable para emprender la redacción de las críticas con una mayor seguridad. Con respecto a las muestras de críticas repartidas y analizadas en esta sesión, cabe decir que procedían de periódicos distintos y no se referían a la obra de Sagarra: era necesario que, en sus futuros textos, las alumnas y alumnos plasmaran ideas y puntos de vista sin tener en cuenta las opiniones emitidas por profesionales.

Tras el análisis de las críticas-modelo, resumimos a continuación los elementos comunes que se observaron en todas ellas:

- Un título atractivo y pertinente.
- Una ficha técnica con los datos básicos del espectáculo.
- Una estructura para el cuerpo de la crítica, con introducción, nudo y desenlace.
- Un contenido para el mismo cuerpo de la crítica, basado en la combinación de aspectos puramente informativos (objetivos) y aspectos valorativos (subjetivos), ambos útiles a los posibles destinatarios.
- Una extensión breve o moderada para del texto, nunca desmesurada.

También se analizó el léxico teatral que aparecía en las muestras de críticas, y se comentó si estas eran favorables o desfavorables al espectáculo, globalmente considerado, o sólo a alguno de sus elementos en particular. Alguien del grupo, incluso, se detuvo a comentar el barroquismo o pedantería estilística que mostraban en alguna ocasión los autores de críticas, como si abandonaran la intención de hacerse entender por un público no erudito.

En la tercera sesión se establecieron equipos de cuatro personas para la redacción de las críticas, teniendo en cuenta las afinidades en la valoración más o menos positiva de la representación del drama de Sagarra.

En la primera parte de la sesión, con la ayuda de una pauta, se planificaron y redactaron los primeros borradores de los textos. Dicha pauta ayudaba a la generación, selección y ordenación de las ideas que se quisieran incorporar en el texto, puesto que no se podían incluir en él todos los aspectos comentados en clase durante las dos sesiones anteriores.

En la segunda parte, se procedió a la evaluación de los borradores. Se trataba de un primer intercambio de textos entre personas de diferentes equipos, de modo que se reunían dos de las personas que habían redactado un texto con otras dos que actuaban de primeros destinatarios del producto. Estas primeras valoraciones se hicieron con la ayuda de una nueva pauta que recogía las conclusiones de la sesión anterior sobre las características de las críticas teatrales.

Tras el intercambio de productos, los equipos redactores iniciales se volvieron a reunir y dispusieron de un tiempo para modificar sus textos: en algunos se había omitido el título; otros no aparecían firmados; en bastantes de ellos algunas frases eran ambiguas o confusas; en alguna ocasión el final era demasiado repentino o cortante; en muchos casos faltaban informaciones de interés para los posibles destinatarios; a veces, algunos de los adjetivos escogidos para valorar determinados elementos del espectáculo eran imprecisos… Finalmente, por razones de tiempo, la tarea de editar e imprimir las críticas

mediante ordenador tuvo que realizarse en otro momento: algunos equipos decidieron abordarla en casa y otros en el aula de informática del instituto cuando les fuera posible.

Durante la última sesión se compartieron y valoraron en el grupo-clase los escritos definitivos y cada estudiante rellenó un cuestionario sobre la globalidad del proyecto (interés, grado de implicación individual, dinámica del grupo en general y de los diferentes equipos en particular, rendimiento de los materiales utilizados, cuestiones aprendidas…).

En la valoración común de los escritos se detectaron algunos errores de ortografía y tipografía, que no fueron difíciles de enmendar. En el cuestionario autoevaluativo sobre el proceso la mayoría de personas comentaron lo siguiente:

- El proyecto les pareció interesante por diversos motivos: la tarea de redactar una crítica teatral era algo nuevo, implicaba una salida al teatro y obligaba a trabajar en equipo de manera cooperativa.
- Se sintieron motivados porque las conductoras del grupo supieron crear un clima de expectación mediante la representación y comentario de una escena del drama.
- El repetido intercambio de puntos de vista en pequeños equipos de trabajo les resultó atractivo y permitió el contraste de pareceres.
- Los coloquios y puestas en común, gracias a sus objetivos específicos y a su preparación previa, fomentaron la intervención de algunos alumnos que normalmente guardaban silencio en esta clase de actividades.
- Las pautas de planificación y evaluación de los textos fueron útiles en mayor o menor grado (unos equipos las aprovecharon más que otros).
- Les pareció que se hubiera requerido más tiempo para redactar y revisar los textos elaborados.

Valoraciones

Releyendo las críticas teatrales redactadas por las alumnas y alumnos de segundo de BUP (véase el cuadro 1 de la página siguiente) se llega a comprender la dificultad que entraña redactar textos que vayan más allá del marco estrictamente académico. Algunas de sus creaciones tienen más un aire propio de comentario o recensión de texto que el que se esperaría de un escrito periodístico de este tipo, en el que suelen convivir la seriedad y la ligereza con el fin de captar el interés de futuros espectadores.

Cuadro 1. Críticas teatrales redactadas por alumnos y alumnas de 2.º de BUP (traducidas del catalán)

FICHA TÉCNICA
Título: La corona d'espines
Autor: Josep Maria de Sagarra.
Dirección: Ariel García Valdés.
Interpretación: Àngels Poch, Rosa Gámiz, Mercè Comes, Àngels Bassas, Josep M. Pou, Pere Arquillué, Jordi Dauder, Joel Joan, Xavier Massé, Lluis Marco, Joan Serrats.
Teatro: Romea

TEXTO A: *Poble Nou* en verso.
¿No has pensado nunca en ver *Poble Nou*[2] en directo y, por si fuera poco, ambientado en el siglo XVIII? *La Corona d'Espinas* es un drama familiar creado por J.M. de Sagarra que busca la lágrima fácil y hay que reconocer que a veces la consigue.
Se trata de una obra escrita en verso y podemos comprobar que el lenguaje llena el vacío que deja el mobiliario. A veces el lenguaje es muy pesado y, si no fuera por la buena sonoridad del Romea, se haría muy difícil seguir el hilo argumental. No podemos decir lo mismo de la visibilidad, pues según la butaca que te toque no verás todo el decorado (y éste vale la pena, todo hay que decirlo). Los movimientos forzados de los actores son contrarrestados por su buena dicción. Finalmente, podemos decir que el vestuario es mejorable, pero, por otro lado, las pelucas están muy logradas y caracterizan muy bien al personaje. (Y si además, durante el descanso tienes la oportunidad de bajar al bar, quizá tengas suerte y encuentres a algún famoso con quien hablar.)
En fin, no lo piense dos veces y vé al Romea: pasarás un buen rato y no te vas a arrepentir (a nosotros, por lo menos, nos quedaron las manos destrozadas de tanto aplaudir…)

Lidia Chiquirrín, Jep Garrido, Íngrid Menayo, Estany Vila

TEXTO B: Recuperación de una obra de Sagarra ya histórica.
¿Vamos al teatro? Pregunta cada vez menos planteada por la gente. Es la decadencia de un arte muy antiguo. La obra en verso *La corona d'espines*, en el

Romea, es una mezcla precisamente de aquel esplendor ilustrado y de esta decadencia actual.
Aunque tiene diálogos largos, cargados de parlamentos pesados, éstos son contrarrestados por una excelente interpretación enmarcada en un simple vestuario. La escenografía es sosa, pobre y sencilla, pero la iluminación, marcando el momento del día magníficamente, es buena, distracción necesaria en una obra francamente pesada. La obra recoge perfectamente los acontecimientos históricos de la época: las ideas de la Ilustración, la Revolución Francesa…
La obra es buena y está bien trabajada, pero la monotonía de algunas escenas la empeora. Hay que decir que la respuesta de público, marcando diferencias entre los actores, fue efusiva. ¿Qué obra vamos a ver?

Damià Jiménez, Valerià Paül, Oriol Peraire, Núria Serra

En efecto, ¡qué difícil resulta, a menudo, dar con el tono justo! Parece evidente, pues, la conveniencia, en el ámbito educativo, de redactar no sólo productos para el consumo del profesorado, sino destinados a otros públicos.

Perspectivas didácticas

En primer lugar, existe la posibilidad de lanzarse a escribir otra clase de críticas, por ejemplo, las de cine o las pertenecientes al ámbito musical, y descubrir similitudes o diferencias respecto a las críticas teatrales; en segundo lugar, puesto que contamos con la revista del instituto, se podría iniciar en ella una sección regular que incluyera textos de este estilo; por último, y sin voluntad de cerrar este abanico de posibilidades, sería interesante llegar a conocer a personas especializadas profesionalmente en la redacción de críticas teatrales, para que pudieran hablarnos de su propia experiencia en la composición de sus textos.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 38, pp. 35-38, junio 1995.

1. Este artículo está basado en una experiencia de Trini Arcusa y Mercè Martínez, alumnas en prácticas de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona.

2. *Poble Nou* es una teleserie de gran éxito producida por TV3 y emitida en Antena 3 Televisión bajo el título de *Los mejores años.*

14

Textos expositivos: el resumen

Marta Milian
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Presentación de la secuencia

La secuencia está centrada en la lectura de textos expositivos[1], orientada a obtener información sobre un tema concreto para realizar una exposición temática con intención divulgativa. Las áreas temáticas del proyecto pueden ser muy variadas: pueden estar vinculadas a un área del saber; pueden estar relacionadas con una actividad del centro; o tener relación con acontecimientos de fuera de la escuela. Las fuentes de información pueden ser, por tanto, muy diferentes en relación con el tema que se trabaje, pero una característica común es su pertenencia al área de documentación e información: libros de texto, libros de conocimientos, enciclopedias, libros de divulgación científica, revistas especializadas, dossiers temáticos producidos por los medios de comunicación, y otras fuentes de información audiovisual como reportajes, documentales, vídeos temáticos, materiales informativos computerizados, etc. El marco de la secuencia que se presenta permite que los alumnos aprendan a buscar información en estas fuentes, que las conozcan y sepan seleccionarlas en función de unos objetivos, que las sepan consultar y extraer de las mismas la información pertinente.

A pesar de que esta secuencia se basa, sobre todo, en un trabajo de lectura, hay que destacar que es una lectura orientada a la escritura, una lectura selectiva en función de

unos objetivos muy concretos: buscar, corroborar o ampliar la información disponible sobre un determinado tema en función de una situación de comunicación claramente delimitada, con unos destinatarios conocidos y unas características específicas para los textos que hay que producir. Por otro lado, la secuencia propone la realización de una exposición como una labor conjunta que realiza todo un grupo-clase; una labor en la que la actividad lingüística está presente en todas sus habilidades: leer para escribir, hablar y escuchar para colaborar en la tarea de leer y escribir, escribir para ser leído.

Se dirige al primer ciclo de ESO, pero en función de las características del proyecto –el tema y las coordenadas discursivas de la exposición–, y en función también de la experiencia de los alumnos en la realización de proyectos similares y en la consulta de fuentes de información diversas, es fácilmente adaptable a cualquier otro nivel educativo.

En este sentido, y dado que los objetivos de aprendizaje de la secuencia tienen muchos puntos en común con los objetivos de realización del objeto «dossier»[2], es posible organizar una progresión en la construcción de la competencia en la consulta de fuentes diversas y en el resumen y en la exposición de contenidos a lo largo de un ciclo educativo, desde el área de lengua o en colaboración con otras áreas de conocimiento (*Textos*, 11, 1997).

Cuadro 1

CONOCER Y SABER UTILIZAR LAS FUENTES DE INFORMACIÓN
1. Saber delimitar el tipo de información que se busca: datos objetivos, información básica y global sobre un tema, aspectos específicos o parciales de un tema.
2. Saber cómo localizar las diferentes fuentes de información: biblioteca, hemeroteca, archivo, etc. (catálogos y ficheros, localización topográfica).
3. Saber hacer demandas concretas para localizar la información que se busca (al bibliotecario, al centro de documentación, al centro de recursos, etc.).
4. Distinguir entre diversas fuentes de información en relación con el tipo de información que se requiere.
5. Reconocer las características específicas de los diferentes soportes que vehiculan la información.
6. Utilizar adecuadamente las formas organizativas de los diferentes materiales de consulta para recuperar la información: orden alfabético, sumario, índice, títulos, referencias, glosario.

Objetivos de la secuencia

Los objetivos generales de la secuencia son, básicamente:

- Conocer y saber utilizar las fuentes de información (véase el cuadro 1).
- Seleccionar la información pertinente de diversas fuentes y refundirla de manera organizada de acuerdo con una intención y unos objetivos.

Este primer objetivo tiene un alcance que supera, sobradamente, el marco de la secuencia que se plantea. Las habilidades que se trabajan son habilidades generales básicas para el estudio, que se tienen que plantear integradas en todas las actividades a lo largo de un ciclo o de toda una etapa educativa. La focalización en cada uno de los subobjetivos es una decisión que corresponde a los criterios de programación de ciclo desde cada una de las áreas y desde el conjunto del currículo. El trabajo que se propone en esta secuencia pretende contribuir a la consecución de este objetivo en la medida en que la consulta en materiales de referencia constituye su base, pero no excluye el aprendizaje y la práctica de este procedimiento de obtención y procesamiento de información desde todas las materias y desde todas las propuestas de trabajo y de estudio que se hagan en el centro (Colomer y Camps, 1991; Baró y Mañá, 1994). La selección de los materiales de consulta para la exposición debe tener en cuenta los criterios de focalización en los subobjetivos previstos para la secuencia didáctica (SD).

Seleccionar la información pertinente de diversas fuentes y refundirla de manera organizada de acuerdo con una intención y unos objetivos

En este proyecto de trabajo se plantea una situación real de lectura, en la que los alumnos establecen contacto con diferentes textos con la intención de obtener de ellos una información que sirve para un propósito determinado. La obtención de esta información pasará, pues, por una primera fase de lectura selectiva y toma de notas de diversas fuentes y por una segunda fase de organización de la información seleccionada, que supone resumirla, refundirla y ordenarla (véase el cuadro 2 en la página siguiente).

La importancia de este segundo objetivo consiste en poner la habilidad de lectura para la consulta y búsqueda de información al servicio desde un objetivo concreto. Se cumple el ciclo de entender para hacerse entender, pasando de la apropiación de unos conocimientos –asimilación, construcción personal–, a la transmisión de estos conocimientos a unos nuevos receptores, unos conocimientos otra vez transformados para adecuarlos a la nueva situación de comunicación.

Desarrollo de la secuencia

El montaje de una exposición sobre un determinado tema tiene que partir de una situación preliminar que ofrezca su motivo. Antes de iniciar la secuencia concreta, que parte del consenso sobre el objetivo discursivo de la SD: la exposición como producto final del trabajo, analizaremos de manera esquemática el fenómeno «exposición» como objeto comunicativo. Un repaso de las exposiciones en cartel en los centros culturales del entorno puede ser el punto de partida de una discusión inicial para la representación de la tarea. La discusión podría girar en torno a los siguientes puntos:

Cuadro 2

SELECCIONAR LA INFORMACIÓN Y TOMAR NOTA DE LA MISMA
1. Organizar la búsqueda de información de manera ordenada, en función de los criterios establecidos. 2. Adecuar las expectativas de información a las características discursivas de los materiales consultados: diccionarios, enciclopedias, textos divulgativos, textos de opinión, etc. 3. Aplicar la lectura selectiva para obtener la información que se busca. 4. Reconocer el valor de los elementos textuales que organizan la información y que guían su comprensión. 5. Contrastar y/o completar la información sobre un mismo punto en fuentes de información diferentes, teniendo en cuenta las características textuales y discursivas de cada material de consulta. 6. Tomar nota de la información obtenida, de manera legible y ordenada, con referencia al plan de trabajo preestablecido.
REFUNDIR LA INFORMACIÓN OBTENIDA DE ACUERDO CON UNA INTENCIÓN Y UNOS OBJETIVOS
1. Organizar las notas que se han tomado de acuerdo con el plan de trabajo. 2. Contrastar y completar la información obtenida con la obtenida por otros compañeros. 3. Estructurar los diferentes materiales de acuerdo con los criterios de utilización de la información y en función de los cambios que la información aporte. 4. Elaborar y reelaborar los diferentes textos para adecuarlos a la situación discursiva

en que serán usados.

¿Qué temas son objeto de exposición?

La diversidad temática es muy amplia: todo puede ser objeto de exposición. Obras de arte, colecciones de cosas diversas, documentos sobre momentos concretos de la historia, proyectos... Cada exposición, no obstante, obedece a unos criterios concretos en función del contexto de intercambio en que se presenta: quién expone, qué expone, a quién lo expone, por qué lo expone.

¿Por qué se hacen exposiciones?

Analizar las intenciones que guían el montaje de exposiciones queda fuera de los objetivos de este capítulo. A pesar de ello, hay que reconocer que es un ejercicio útil para mostrar las implicaciones que tiene el hecho de exponer con la institución o grupo que promueve la exposición, con el tema y el momento de la exposición, y con el público a quien se destina. Nos limitaremos, únicamente, a presentar tres tipos de intenciones, e intentaremos mostrar la relación que se plantea entre la intención y el tema:

- *Exposición-explicación.* La intención es divulgar una información preexistente en el mundo del saber poco conocida por los destinatarios. La exposición consiste en la presentación de un tema de acuerdo con una estructura «canónica» de la organización del saber en el área o en la perspectiva correspondiente: trayectorias biográficas y/o profesionales de personajes importantes por determinadas razones; exposición ordenada del saber existente sobre determinado tema o sobre un hecho; historia o estado de la cuestión sobre un tema de interés científico, social o cultural; etc. La representación del saber de los destinatarios es uno de los parámetros que guía el grado de profundidad o de especialización en el tema.
- *Exposición-presentación.* La intención es mostrar proyectos, realizados o futuros. En este caso, es el contenido de la exposición lo que guía la selección de materiales. Se trata de reproducir un proceso de realización y acompañarlo de las informaciones que ayuden a entenderlo. Los organizadores de la exposición son, en general, los que llevan o han llevado a cabo el proyecto; la preparación de la exposición consiste, por tanto, en estructurar el material de manera clara y coherente, y acompañarlo de la información pertinente para poder dar una idea definida del mismo. La exposición se puede presentar desde una perspectiva determinada, que destaque alguno de los puntos del proyecto: la justificación, la realización, las consecuencias.

- *Exposición-exploración.* La intención es sugerir o explorar vínculos transversales entre diversas áreas o temas. Esta orientación permite comparar o contraponer, por ejemplo, un mismo aspecto en dos temas diferentes, o presentar desde perspectivas diferentes un mismo objeto o hecho. Supone una exploración en el mundo del saber que conduce a la construcción de un nuevo saber y permite investigar y, en cierta manera, crear nuevas relaciones entre los saberes establecidos. Este tipo de exposición acentúa la relación personal del creador de la exposición con el saber.

¿Quién es el destinatario de una exposición?

Las exposiciones que se ofrecen en nuestro entorno forman parte de la oferta cultural de un determinado momento: lecturas, cine, teatro, espectáculos, televisión. No obstante, no hay duda de que los organizadores de una exposición se dirigen a un público determinado, ya sea general, en el caso de la oferta cultural concreta de una ciudad, ya sea un público específico de una asociación o entidad, que asiste a las exposiciones que se organizan en relación con los intereses que las agrupan.

Desde otra perspectiva, se puede hablar del papel que se otorga al público de las exposiciones. En general, las exposiciones se hacen para un público predominantemente pasivo, espectador, pero empiezan a ser frecuentes las presentaciones que requieren la participación del visitante: son las exposiciones denominadas «interactivas», en las que se propone que el visitante haga algo: compruebe, explore, opine... es decir, reaccione ante lo que se expone. Hay que tener presente esta posibilidad, también, a la hora de representarse el objeto de la secuencia didáctica.

La SD que se presenta (véanse los cuadros 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) propone el montaje de una exposición sobre las energías renovables o energías alternativas. Se organiza en diversas fases de duración variable, con actividades concretas para cada una de las fases, individuales y colectivas, para las que se especifica una tipología de materiales documentales útiles para la consulta y recogida de información. Las fases de desarrollo de la secuencia son:

Cuadro 3

1. DELIMITAR EL TEMA Y EL MARCO DE LA EXPOSICIÓN: INTENCIÓN, DESTINATARIOS, ESPACIO SOCIAL		
Actividades	**Organización**	**Materiales**

1. Discusión sobre las coordenadas de realización de la exposición: concreción de las decisiones tomadas en un listado.	Trabajo colectivo guiado.	Exposiciones en cartel: diarios, visitas locales.
2. Recogida organizada tanto de los conocimientos compartidos como de posibles preguntas sobre el tema. Trabajo colectivo guiado.	Trabajo individual o en pequeños grupos.	Libro de texto. Selección de libros de consulta.
3. Elaboración de un mapa conceptual o un esquema organizado de contenidos a partir de la aportación colectiva.	Trabajo colectivo guiado.	
4. Primera delimitación del tema en función del marco de la exposición: elaboración de un índice de subtemas.	Trabajo colectivo.	Modelos de organización temática.

Cuadro 4

2. BUSCAR INFORMACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE LAS FUENTES DE CONSULTA EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES DE INFORMACIÓN		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. A partir del índice de subtemas establecido en la fase anterior, propuesta de fuentes de consulta para profundizar y completar la información.	Trabajo colectivo guiado.	Selección de libros de texto, diccionarios, enciclopedias, libros de conocimientos.
2. Modelo de consulta para establecer un procedimiento de búsqueda de información concreta: análisis de las características tipológicas de las fuentes de documentación.	Modelaje del profesor. Trabajo colectivo.	Enciclopedia / libro de conocimientos / diccionario.

3. Distribución de los subtemas por grupos de trabajo.	Trabajo colectivo y por grupos.	Selección de materiales de consulta.
4. Búsqueda y compleción de información.	Grupos de trabajo.	Esquema o pauta de la fase 1 (conocimientos compartidos, espacio para información nueva).

La organización de la consulta en materiales documentales está en función tanto de la experiencia de los alumnos en esta actividad como de la existencia de centros de documentación e información que se tengan al alcance: biblioteca de escuela, biblioteca pública, centros de documentación, etc. En el caso de que el alumnado no tenga práctica en la demanda de información y consulta en centros documentales externos al aula, es conveniente limitar esta actividad en un primer momento a la consulta de materiales seleccionados para la SD.

Cuadro 5

3. PRÁCTICA DE TOMAR NOTAS		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. Lectura selectiva de las fuentes de consulta de acuerdo con un objetivo en forma de pregunta o de concepto por definir.	Trabajo individual o por parejas.	Selección de fuentes de consulta específicas para cada apartado.
2. Intercambio oral y comentario de la información leída. Tomar nota de la misma de forma escrita y compartirla.	Trabajo en pequeño grupo.	

3. Ampliación del subtema: propuesta de nuevas informaciones, sugerencias para la organización del contenido, ideas para material gráfico, etc.	Trabajo en pequeño grupo.	Notas o apuntes personales o por parejas a partir de la consulta.
4. Intercambio de informaciones y sugerencias. Reorganización del esquema del subtema.	Grupo de trabajo.	Esquema temático.
5. Organización de las notas en función del esquema: sistema de numeración de las notas, títulos, esquema gráfico, etc.	Grupo de trabajo.	Notas o apuntes. Esquema temático.

Cuadro 6

4. INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA: REELABORACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS TEMÁTICOS; REESTRUCTURACIÓN DE LA TAREA		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. Presentación oral de la estructura y el contenido de los subtemas, junto con las sugerencias de complementos para la exposición.	Grupos de trabajo: exposición colectiva.	Esquemas de los subtemas. Material gráfico.
2. Discusión y clarificación del contenido de cada apartado. Reelaboración del esquema del contenido temático de la exposición.	Trabajo colectivo guiado.	Esquemas de los subtemas. Esquema global.
3. Adecuación del esquema al marco de la exposición: equilibrio en la aportación de información en los diferentes apartados, accesibilidad de la información en función de los destinatarios, orden de la	Trabajo colectivo y en grupos de trabajo.	Esquema global. Esquemas parciales o subtemas.

información, etc. Reestructuración de los esquemas parciales.		Fuentes documentales utilizadas.

Cuadro 7

5. DISEÑO DEL PLAN DE LA EXPOSICIÓN: ÍNDICE TEMÁTICO, MATERIALES DE EXPOSICIÓN		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. Selección del material gráfico adecuado al contenido del apartado o subtema correspondiente.	Grupos de trabajo.	Fuentes de consulta. Material gráfico adecuado.
2. Presentación de la propuesta. Readecuación al marco de la exposición. Elaboración de un croquis del material repartido por los espacios disponibles.	Grupos de trabajo: presentación colectiva.	Esquema del espacio de la exposición para distribuir el material.
3. Elaboración de los materiales entre los grupos.	Grupos de trabajo.	Material para montar la exposición.

Cuadro 8

6. ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES. REVISIÓN EN FUNCIÓN DE LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. Redacción de los párrafos correspondientes a cada uno de los	Grupos de trabajo.	Esquemas parciales.

puntos del esquema.		
2. Redacción de las explicaciones correspondientes al material gráfico.	Trabajo individual o en pequeños grupos.	Material gráfico.
3. Revisión del contenido textual. Revisión de la adecuación entre texto y gráfico. Montaje del material por apartados.	Grupos de trabajo.	Textos. Material gráfico. Croquis de los apartados (fase 5).
4. Visita «de prueba» por apartados (cada grupo visita el apartado de otro grupo, y toma nota de posibles incorrecciones, vacíos, etc.).	Pequeños grupos aleatorios.	Material expuesto.
5. Puesta en común de las impresiones de la visita de prueba. Si es necesario, reelaboración del material.	Trabajo colectivo guiado.	Material expuesto.

Cuadro 9

7. MONTAJE DE LA EXPOSICIÓN		
Actividades	**Organización**	**Materiales**
1. Colocación del material de la exposición.	Trabajo colectivo.	Croquis de la exposición.
2. Segunda visita de prueba, para comprobar la unidad de los diferentes apartados.	Grupos de visita por separado.	Exposición montada.
3. Decisión sobre el anuncio de la exposición a los visitantes: carta personal, programa, información en	Trabajo colectivo guiado.	Modelos de textos.

el tablón de anuncios de la escuela, información oral al resto de cursos, etc.		
4. Decisión sobre la demanda de opinión de los visitantes sobre la exposición: entrevista, cuestionario de evaluación, etc.	Trabajo colectivo guiado.	Modelos de cuestionarios de evaluación.
5. Elaboración en grupos del material de los puntos 3 y 4.	Grupos de trabajo.	Grabadoras (opcional).

Criterios didácticos de la secuencia

La competencia en la consulta de fuentes de información requiere:

- La delimitación de la información que se busca.
- El conocimiento de la organización de la información según la tipología.
- La habilidad de lectura selectiva para obtener información que aparece a menudo fragmentada y acompañada de otros elementos no estrictamente textuales (esquemas, ilustraciones, gráficos, etc.).
- La toma de notas.

Transformar el conocimiento para una situación comunicativa concreta presupone tener en cuenta los parámetros de la situación comunicativa –también tiene un papel relevante en la actividad de consulta–, y adaptar a la misma el discurso que se produce. El dominio del conocimiento temático y la capacidad de manipulación del lenguaje constituyen las herramientas indispensables para esta tarea.

El resultado de la secuencia puede ser evaluado en el producto: el montaje de la exposición; pero las actividades que se llevan a cabo, tanto en grupo como individualmente, permiten un seguimiento del aprendizaje por parte de los propios alumnos y también por parte del profesor, que puede detectar las dificultades específicas que éstos experimentan y reorientar u ofrecer ayudas puntuales.

Consulta en fuentes de información

La delimitación de la información que se busca

A menudo, los vacíos de información que hay que completar para estructurar un tema son también vacíos de planificación. El saber está organizado en el conocimiento individual en forma de redes conceptuales, generalmente incompletas. Descubrir estos vacíos de información requiere ser consciente de la preexistencia de un núcleo inicial de redes –el conocimiento previo– y tener un objetivo que dirija el diseño de la estructura final para poder organizar la búsqueda de información nueva. El marco de la exposición ayuda a diseñar esta estructura –público, intención–; la organización del contenido temático en las obras de consulta puede contribuir también en gran medida a la estructuración del tema.

El contenido temático de esta SD ofrece posibilidades diversas y permite diferentes diseños[3].

En la fase 1 se presenta una primera actividad orientada a estimular estas posibilidades y a tomar conciencia de lo que no se sabe suficientemente bien: las preguntas sobre el tema. Existen diversos procedimientos que pueden ayudar a empezar o a desbloquear una red aún invisible (Schnedecker, 1993) para iniciar la búsqueda y selección de la información. La confrontación y discusión de propuestas contribuye al dibujo organizativo del contenido. Durante el desarrollo de la SD se establecen diversos momentos de puesta en común, situados en los puntos clave de toma de decisión (1.4, 2.4, 3.4, 4.3).

El conocimiento de las obras de referencia

El acceso a la información sobre un determinado tema pasa por el conocimiento de las formas de almacenar el saber sobre el mismo. Cada área temática dispone de sus formas particulares para organizar y recoger el saber que la conforma de manera que sea fácilmente recuperable para la consulta. Cada ámbito del saber ha generado un espacio de comunicación que se gobierna por unas determinadas reglas en el intercambio que representa pedir y dar información. La especialización en cada uno de los ámbitos va unida a la experiencia en el dominio de instrumentos que se vuelven cada vez más indispensables (Baró, 1996). No obstante, al margen de la especialización creciente por ámbitos de saber, existe otro espacio informativo más general, pero también regulado por unas formas concretas de organización. Este espacio lo ocupan, por un lado, los diccionarios y las enciclopedias, como depositarios del saber sancionado, organizados de una manera neutra y relativamente homogénea y universal: el orden alfabético[4]. Por otro, el espacio no específico también está ocupado por los textos pertenecientes a lo que se denomina «medios de comunicación social» –diarios, revistas, libros de divulgación...–

que o bien ofrecen información del saber «en construcción», nuevo, que no ha pasado aún a la enciclopedia, o bien divulgan, por motivos muy diversos, algún aspecto del saber consolidado. La organización de estos medios sigue unas pautas propias, muy unidas a las características de sus destinatarios en concreto.

En la escuela, al margen de plantear el acceso a las formas de información específica de cada saber desde el ámbito correspondiente, es necesario un trabajo de formación en la consulta de las formas más generales, ya sea como objetos –textos, material multimedia– ya sea como formas complejas de organización del saber –bibliotecas, centros de documentación–. En las actividades de búsqueda o compleción de la información debe hacerse evidente lo siguiente:

1. Las fuentes de información son diversas y están sujetas a los parámetros de la situación de comunicación, que dependen tanto del tipo de material de consulta como de los conocimientos previos del lector.
2. No existe una única información sobre el mismo tema, sino que las fuentes de información reconstruyen el saber existente seleccionando sus elementos y priorizándolos en función de los parámetros de la situación de comunicación.

La habilidad de lectura selectiva

Las ayudas a la lectura selectiva provienen tanto del conocimiento del tipo de material de consulta como de la orientación de la búsqueda de información. Delimitar el alcance del contenido de la exposición (fase 1) permite organizar la búsqueda de información de manera ordenada, a partir de un esquema inicial de distribución del trabajo que puede completarse con cuestionarios específicos o esquemas gráficos como el siguiente[5]:

Fuentes de energía	Sistemas de aprovechamiento	Ventajas	Inconvenientes
Sol (energía solar).	• Directo. • Transformación en energía eléctrica.	• No contamina. • No se agota.	• Depende del clima. • ...
Viento (energía eólica).	• ... • ...	• Es limpia. • ...	• Depende de la zona. • ...
Agua (energía hidroeléctrica).	• Embalses. • ...	• ... • ...	• Coste elevado. • ...
Materia orgánica (biomasa).	• ... • ...	• ... • ...	• ... • ...
Mareas, olas.	• ... • ...	• ... • ...	• ... • ...

La habilidad de leer selectivamente depende también, en gran medida, del reconocimiento de las marcas del texto. En el cuadro 10 se ofrece una síntesis de los diferentes tipos de marcas en relación con su localización y con la función que hacen en el proceso de comprensión del texto. Como propuesta general de ejercitación en la búsqueda de información, en esta SD y en otras a lo largo del ciclo, es conveniente seleccionar diferentes materiales que permitan ejercitar el trabajo de reconocimiento de todas las marcas y también el trabajo de producción de textos informativos que permitan su utilización[6]. La preparación de los textos para la exposición se puede usar también este catálogo de marcas textuales.

La toma de notas

La recogida de información a partir de las fuentes consultadas puede variar en función de los criterios que guíen la búsqueda de información. Es muy diferente buscar una información acotada a partir de un esquema o croquis que muestre los vacíos que hay que llenar, como en el esquema referido a las fuentes de energía, o buscar información desde una perspectiva más abierta. En las fases 1.2 y 1.3 de la SD se prevé un trabajo de recogida de información desde esta perspectiva amplia. Es conveniente hacer esta actividad de forma oral y colectiva, con la guía del profesor o de la profesora, que puede organizar el contenido temático a partir de mapas conceptuales y también a partir de la formulación de preguntas. Las preguntas se pueden escribir en una hoja dejando un espacio para apuntar las respuestas después de la consulta. También es útil

dejar un espacio para nuevas preguntas, que pueden plantearse a partir de la lectura de los libros de conocimientos. En el caso de la búsqueda de información acotada –fase 3 de la SD–, hay algunas actividades que pueden contribuir a mejorar la recogida efectiva de la información que se busca:

Cuadro 10

ELEMENTO MARCADO	TIPO DE MARCA	FUNCIÓN
Organización de la página	• Títulos, subtítulos. • Tipografía. • Distribución de texto e imagen. • Recuadros, espacios blancos internos. • Pies de foto, referencias al texto general.	Distribuyen la información: - De manera jerárquica. - Priorizando el contenido básico. - Ofreciendo ejemplos.
Organización del texto	• Marcas temporales.	Indican sucesión cronológica en el referente.
	• Marcas espaciales.	Indican localización del referente en el espacio.
	• Marcas lógicas.	Indican relaciones de oposición, analogía, consecuencia, etc. entre los componentes del referente.
Organización del referente temático en el texto	• Marcas delimitadoras: signos de puntuación (párrafo, frase, etc.).	Indican estructuración temática.
	• Marcas referenciales.	Indican continuidad temática. Aportan información nueva.

Organización del esquema enunciativo	• Marcas enunciativas.	Indican la presencia del emisor y de otros enunciadores (pueden tener valor metadiscursivo).
	• Marcas retóricas (interrogación, hipérbole, ironía...).	Contribuyen a la eficacia del texto: informar y/o explicar.
	• Marcas evaluativas.	Indican la posición del emisor en relación con el tema.

1. Compartir y comparar las notas tomadas –del mismo texto por parte de alumnos diferentes, de textos diferentes a partir de una misma pregunta–. La confrontación de informaciones sobre un mismo punto contribuye a aclarar el concepto y a valorar la claridad de las notas que se han tomado.
2. Escribir, o bien a partir de las notas tomadas o bien de memoria, un pequeño texto sobre la información leída, para intercambiarlo con los compañeros y compañeras o con el profesor. La distancia del escrito con respecto a la lectura y la respuesta de estos primeros lectores obliga a reconsiderar y reorganizar las ideas sobre el tema.

La reelaboración de textos

En esta SD hay diversos tipos de escritos: textos explicativos referidos al contenido temático; textos de presentación del material gráfico; textos demarcativos de cada uno de los apartados. Los textos que se reelaboran son los que hacen referencia al contenido temático, que han sido objeto de consulta y de toma de notas. El contenido es claro, se ha compartido y aclarado de forma oral –y también de forma escrita– a partir de los intercambios entre los componentes del grupo y entre los grupos. Es necesario, ahora, adecuarlo a los visitantes de la exposición. Pueden ser útiles los siguientes criterios:

- *Determinar la posición enunciativa en relación con el contenido y con la situación de comunicación*: quién explica. En el caso de las energías alternativas, o de cualquier otro tema del orden del saber consolidado, la posición enunciativa tiende a ser neutra, objetiva. El discurso se organiza en función de la referencia al tema: no hay marcas directas de la enunciación; no hay evaluaciones subjetivas; la coherencia

y la progresión temáticas se marcan a partir de la recuperación anafórica y del uso de la pasiva; el uso del presente facilita la actualización del objeto del discurso. Hay que tener en cuenta también la presencia de otras modalidades textuales: descripción de aparatos o construcciones para la generación de energía, narración de hechos que expliquen la evolución de un tipo de energía determinada, opiniones de industriales, usuarios o investigadores, etc. No obstante, la relación entre emisor y receptor puede determinar una posición enunciativa diferente, con la intención de atraer al lector, de ayudarle con comentarios o de guiarle en su construcción del saber. En este caso, pueden aparecer las preguntas retóricas y las interpelaciones directas al lector, y también se hace evidente el enunciador a partir de comentarios subjetivos.

- *Representarse el conocimiento previo de los visitantes.* Además de adecuar los contenidos temáticos de la exposición al conocimiento previo de los destinatarios, habrá que cuidar, sobre todo en el caso de visitantes con pocos conocimientos sobre el tema, el orden de presentación del contenido temático, la distribución de los subtemas y la rotulación de cada uno de los apartados. Desde una perspectiva más focalizada, es conveniente adecuar el léxico al público mediante los procedimientos usuales: en forma de glosarios o vocabularios, o bien en forma de reformulaciones (definiciones, paráfrasis, comparaciones).

Estas operaciones integradas en la textualización presuponen un dominio de la gestión textual que requiere un aprendizaje específico. En cada secuencia es conveniente plantearse unos objetivos acotados con respecto a las características textuales, y coordinarlos con los objetivos de otras secuencias.

La evaluación

La secuencia sigue los planteamientos de la evaluación formativa, que pretende la autorregulación del aprendizaje por parte de los propios alumnos a partir de diferentes situaciones e instrumentos, como los que se presentan a continuación.

El trabajo colaborativo

Durante la SD se prevén diversas modalidades de trabajo colaborativo. El objeto de cada una de estas actividades se orienta a momentos diferentes de la realización: o bien se trata de iniciar el proceso –todos aportan su opinión, todos deciden–, o bien se revisa y se valora el trabajo realizado a partir de unos criterios consensuados. La división por grupos de trabajo diferenciados permite la confrontación de opiniones y de resultados, y potencia la consideración objetiva del trabajo de los demás y del propio. El modelaje del

enseñante promueve la participación de los alumnos en la toma de decisiones y permite orientar sobre sus saberes y dificultades. Por otro lado, las actividades colaborativas hacen referencia al uso del lenguaje como instrumento de aprendizaje: leer para entender, hablar para hacerse entender y justificar una decisión, escribir para organizar el saber y para transmitirlo, escuchar para contrastar saberes y puntos de vista.

El establecimiento de criterios consensuados

Tener puntos de referencia para orientar el trabajo, y comparar y contrastar resultados es uno de los elementos básicos en el diseño de secuencias didácticas. Los criterios actúan en dos sentidos: como pauta para hacer y como pauta para revisar. Es conveniente que los criterios sean asumidos por todos y que se hagan presentes a lo largo de la secuencia –en forma de pautas que orienten el trabajo, o bien en forma de pautas de revisión de la actividad que se ha llevado a cabo–. Un ejemplo de pauta individual para la consulta y toma de notas, surgido de la observación de la conducta del enseñante, puede ser el siguiente:

Lee los pasos que debes seguir. Síguelos sin cambiar su orden:

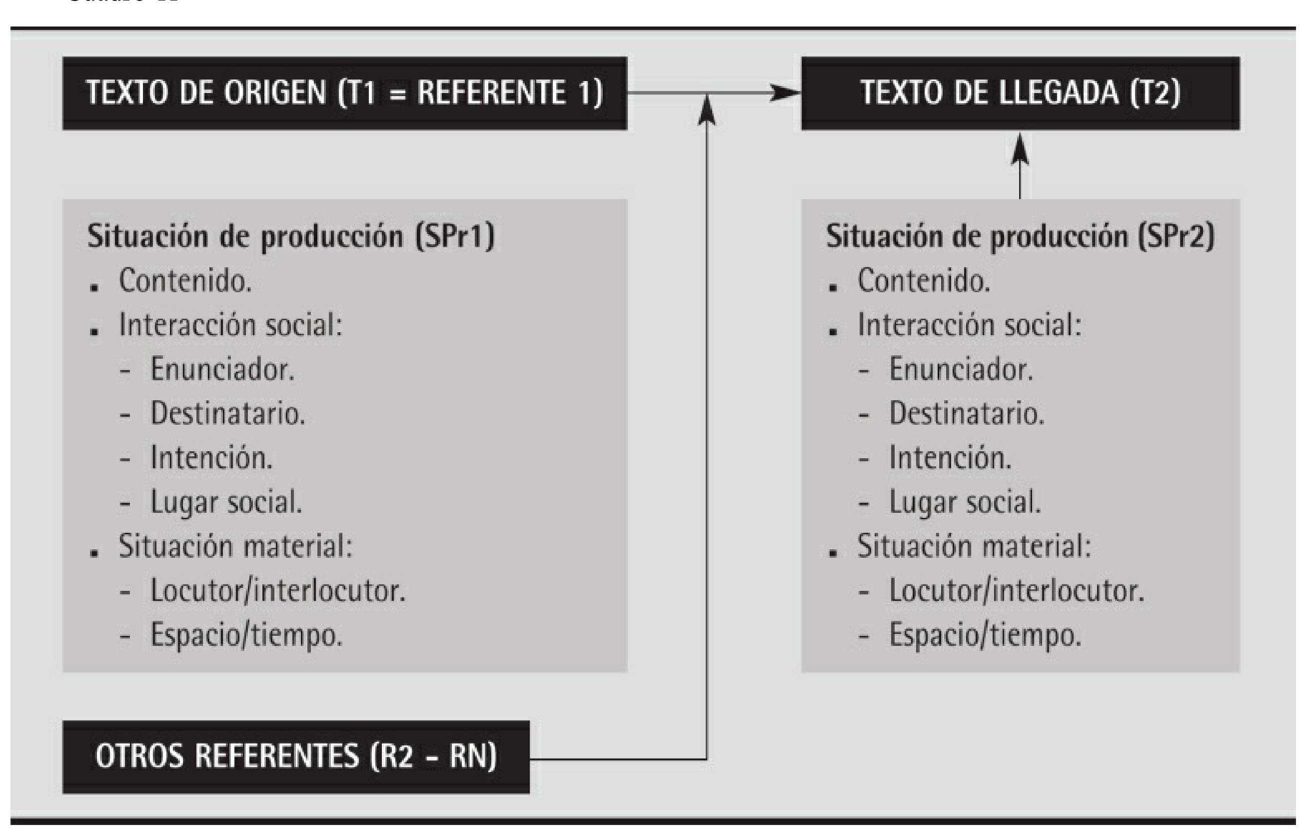
1. Localiza la página donde crees que aparece la información que buscas a partir de la organización del texto de consulta (sumario, índice, orden alfabético).
2. Echa una ojeada global al texto:
   - Explora los títulos, los subtítulos, la distribución de los contenidos en la página.
   - Echa un vistazo a las ilustraciones.
3. Recuerda la pregunta: ¿Qué quieres saber? (consulta la lista de las preguntas).
4. Lee de manera rápida para tener una idea general del contenido.
5. Localiza las palabras clave para entender el contenido del texto. Si no las entiendes, consulta su significado (con el profesor, en el diccionario).
6. Localiza los términos que organizan las ideas (primero, no obstante, en resumen...).
7. Decide si el texto responde a la pregunta que quieres resolver.
8. Si es así, relee lo que dice el texto sobre la pregunta (puedes tomar nota sin copiar el texto).
9. Sin el texto de consulta, reformula la respuesta con tus propias palabras.
10. Comprueba el contenido de tu escrito con una segunda lectura del texto de consulta.

La observación del trabajo desde perspectivas diferentes

Este instrumento de evaluación coincide, en parte, con el del trabajo en colaboración, ya que se basa en el contraste de perspectivas: de un grupo a otro grupo, de un alumno a otro o a los otros, del «público» en la visita de prueba.

Desde una visión más global de la SD, el cambio de perspectiva se sitúa en el paso de una situación de comunicación –la de los materiales consultados– a otra situación de comunicación diferente –la exposición–. El paso de una situación a la otra, ejemplificado en este modelo de producción del resumen (Bain, 1990), constituye el núcleo de la evaluación del trabajo de la SD. El esquema explicativo del modelo puede servir de instrumento de regulación para reorientar la tarea en la fase 4 de la SD. El cuadro correspondiente al texto de llegada presenta los puntos clave para elaborar una parrilla de evaluación para la revisión final de la exposición.

Cuadro 11



La SD presentada ejemplifica todos los pasos para la realización de una exposición temática, desde la elección del tema hasta la visita del público. La atención a todo el ciclo de elaboración puede dar como resultado una SD compleja y larga. No obstante, puede

reducirse fácilmente en función de la programación de curso o de ciclo, que debe permitir diseñar nuevas SD a partir del material de base presentado de acuerdo con el currículo de ciclo y la distribución de los objetivos durante el curso.

---

1. La denominación «textos expositivos» incluye tanto los textos informativos como los textos explicativos. La diferencia entre textos informativos y textos explicativos es difícil de establecer. Siguiendo a J.F. Halté (1989), consideramos que los textos informativos priman el contenido por encima de la situación de comunicación, y los textos explicativos, por el contrario, priorizan la situación comunicativa, en la que un emisor, que posee el saber, lo hace asequible a un receptor, que no lo posee.

2. La palabra «dossier» se ha convertido en un término polisémico a partir de las diferentes aplicaciones que ha adquirido, sobre todo en el marco educativo. El significado de base del término queda reducido a «conjunto de materiales referidos a un tema». Para superar la vaguedad de esta definición como propuesta de trabajo, hay que definir, para cada «dossier», las circunstancias discursivas que lo determinan: con qué intención, para quién, dónde. Un proyecto de exposición temática puede ofrecer la ventaja de obviar esta indefinición.

3. En una exposición sobre las energías renovables se puede ofrecer tanto una visión general de los tipos de energía renovable como el análisis detallado de uno de estos tipos de energía; se puede presentar tanto la evolución de las fuentes de energía a lo largo del tiempo como la distribución de los diversos tipos de energía en un área geográfica específica en un momento concreto; se puede explicar tanto la relación de los tipos de energía con la defensa del medio ambiente como la tecnología desarrollada en función de su aprovechamiento, etc.

4. Las bibliotecas, en la misma línea, constituyen una estructura mucho más compleja de organizar todo el saber, y se basan en un principio de clasificación paralelo: la clasificación decimal. Hay que prestar atención a nuevas formas de almacenar el saber en otros soportes y diseñar actividades para hacer a los alumnos y a las alumnas capaces de utilizarlas: bases de datos informatizadas, Internet, materiales documentales visuales, etc.

5. El esquema sigue la estructura del dossier de la revista *Cavall Fort*.

6. Véase, en el apartado «La reelaboración de textos», una propuesta para esta SD que delimita unos objetivos concretos para el dominio de las marcas referenciales.

15

Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas

Marta Milian
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

Las investigaciones realizadas en relación a la actividad de escritura han propiciado grandes cambios en la concepción de qué es escribir y cómo se aprende a escribir. La divulgación de modelos explicativos del proceso de composición ha puesto de manifiesto las distintas operaciones que se llevan a cabo durante la elaboración de un texto y los conocimientos de distinto orden que intervienen en el proceso. Escribir no es, únicamente una habilidad instrumental sino que constituye una actividad cognoscitiva compleja. Desde esta perspectiva de la actividad de escritura cabe replantearse la enseñanza-aprendizaje del lenguaje y también en las restantes áreas del currículo escolar.

Las actividades de escritura que se proponen en las áreas de contenido no lingüístico son, por lo general, actividades centradas en el control de la adquisición de determinados saberes propios de la materia: tomar notas o apuntes a partir de las explicaciones del profesor, resumir lecciones o lecturas, completar cuestionarios o fichas de trabajo, elaborar dossieres temáticos de acuerdo con un esquema de presentación, etc. Los textos que se elaboran cumplen básicamente la función de transmisión de saberes; se traspasa la información desde la fuente de conocimiento (el profesor, el libro de texto, la bibliografía o la enciclopedia de referencia) al receptor de dichos conocimientos, los alumnos quien, a su vez, los traspasan de nuevo al profesor cerrando el círculo y cumpliendo el ritual del contrato pedagógico. Se establece así un circuito de comunicación cerrado, en el que en

realidad el alumno se ve obligado a comunicar al profesor aquello que el profesor ya sabe. Esta circunstancia da lugar a estrategias de escritura diversas, que van desde la copia o repetición de los textos y fuentes de referencia, con la pérdida correspondiente de coherencia y organización, con saltos cualitativos, etc. a la supresión de información considerada no relevante dado que el profesor ya la posee.

Quisiera centrarme en el proceso de composición de textos escritos como proceso de construcción de conocimientos. La complejidad del proceso requiere la atención y el control continuado de las distintas operaciones que se llevan a cabo a muy diversos niveles durante la elaboración del texto. Bereiter y Scardamalia (1987), en el análisis de los procesos de composición de escritores inexpertos, describen dos modelos de procedimiento para la elaboración de textos:

- Modelo de «decir el conocimiento» (*knowledge telling*), en el que los escritores se limitan a construir texto encadenando frases de manera sucesiva.
- Modelo de «transformar el conocimiento» (*knowledge transforming*), en el que los escritores planifican, proponen y reelaboran el texto en función de una representación previa del texto final y de la situación discursiva en la que se inserta.

El modelo de «decir el conocimiento» tiene muchos puntos de contacto con el sistema que siguen muchos de nuestros alumnos en la elaboración de textos en la escuela, y esta circunstancia se hace evidente sobre todo en las áreas no lingüísticas, en las que el hecho de «decir», simplemente, de trasladar el conocimiento a través del círculo cerrado de comunicación al que he aludido, no implica necesariamente su apropiación.

«Transformar el conocimiento» por el contrario, significa mucho más: en primer lugar, apropiarse del conocimiento, adquirirlo o asimilarlo; en segundo lugar, tener la posibilidad de acceder al conocimiento adquirido, tenerlo a disposición; y en tercer lugar, ser capaz de reutilizarlo en función de una intención. En muchas ocasiones estas operaciones avanzan entremezcladas, sin jerarquías y de una manera natural; en otros casos, la reutilización del conocimiento implica tomar conciencia de dicho conocimiento, reconocer su estado, considerarlo en relación a la intención, y, como consecuencia de dicha valoración, completarlo, ampliarlo, reducirlo…, en definitiva, adecuarlo a las circunstancias que requieren su utilización.

El motor de la toma de conciencia es, evidentemente, la intención. Y volvemos al punto de partida: si la intención de los textos que se realizan en matemáticas, ciencias sociales, filosofía, etc., se reduce a trazar el recorrido de traslación de saberes, solamente cabe aprenderse los pasos de dicho ritual. En cierto sentido, pues, exigir que se escriba en

las áreas no lingüísticas del currículo puede desembocar en un aumento cuantitativo de textos escritos (que el profesor deberá leer) y en la reproducción del modelo de «decir el conocimiento». Para que ello no ocurra, es preciso hallar caminos para incorporar eficazmente la práctica de la composición de textos en las materias citadas, que propongan la aproximación consciente a los contenidos de la materia y permitan su asimilación plena y su manejo en función de unos fines determinados. Para ello, es preciso considerar diversos aspectos en relación al hecho de producir un texto escrito.

Lenguaje oral, lenguaje escrito

Escribir, lo mismo que hablar, es un proceso dialéctico en el que se establecen relaciones entre el emisor, ya sea escritor o interlocutor, y el contenido del texto, oral o escrito; entre el escritor y el lector, o entre interlocutores en la conversación; entre el contenido de lo dicho o lo escrito y el interlocutor o el lector.

En la comunicación oral existen factores que pueden contribuir a la fluidez de dichas relaciones: la colaboración entre interlocutores para establecer un marco de actuación en el que cada uno participa en función de su objetivo y sobre todo en función de las intervenciones de los demás, y la presencia de indicios y estímulos paralingüísticos que van orientando el discurso a modo de acotaciones para la actuación: avance supresión, repetición, aclaración, insistencia, etc. A menudo, a través de las exigencias del diálogo o de la conversación comprendemos mejor aquello que queremos decir, aprendemos de lo que decimos por el simple hecho de decirlo para otros.

En la comunicación escrita el escritor aprende también de lo que escribe, y la distancia entre escritor y lector contribuye positivamente a este conocimiento, puesto que el carácter autónomo (descontextualizado, en cierto sentido) del lenguaje escrito responsabiliza totalmente al escritor y le obliga a un planteamiento unilateral del texto, que debe cumplir con los requisitos de coherencia discursiva y temática y con las exigencias propias del discurso escrito: cohesión y corrección lingüística. La distancia comunicativa entre escritor y lector es a la vez un reto y una ayuda, puesto que, si bien reclama del escritor un esfuerzo suplementario de representación de las expectativas del lector en relación al interlocutor oral, permite también sucesivos replanteamientos y revisiones del texto que se produce para adecuarse al lector y a la situación discursiva.

Los conocimientos del escritor

El escritor, durante el proceso de elaboración de un texto, pone en funcionamiento una serie de estrategias a través de las cuales actualiza sus conocimientos sobre el contenido del texto, sobre la situación discursiva, sobre las formas textuales, sobre las expectativas del lector, sobre sus propias intenciones, etc. También utiliza estrategias procedimentales: cómo seleccionar y organizar los conocimientos actualizados en un proyecto de actuación, cómo ampliar los conocimientos en cualquiera de los ámbitos citados en función de dicho proyecto, cómo adecuar el lenguaje a la intención discursiva, cómo controlar todas y cada una de las variables que intervienen en el proceso, etc.

El hecho de escribir permite, en consecuencia, el conocimiento sobre el contenido temático, sobre la actividad discursiva y sobre el propio conocimiento.

Los escritores expertos han desarrollado estrategias para controlar la diversidad de aspectos implicados en el acto de escribir; los que aprenden a escribir, por el contrario, a menudo se bloquean y no son capaces de buscar una salida. Esta situación se conoce con el nombre de «sobrecarga mental» y puede representar una seria barrera en el proceso de construcción de conocimiento mediante la elaboración de textos. Las propuestas de escritura en la escuela, a la vez que ofrecen la posibilidad de revisar y actualizar el conocimiento propio de la materia, deberán tener en cuenta las dificultades que pueden surgir en los distintos niveles del proceso de escritura y establecer mecanismos de ayuda para superar estas dificultades.

La importancia de la situación discursiva

Las situaciones reales de escritura exigen del escritor el control de conocimientos y procedimientos para elaborar un texto efectivo. En el contexto escolar, sin embargo, parece que no existan las condiciones que exigen la puesta en marcha de la totalidad de las operaciones descritas: las situaciones discursivas que se plantean están predeterminadas por el ritual pedagógico, y en las materias no lingüísticas se limitan a la reproducción de contenidos y, en relación al lenguaje escrito, solamente se tienen en cuenta los elementos más externos: ortografía, presentación, terminología propia de la materia, etc. La transgresión de esta situación es propia de las actividades de las áreas lingüísticas, y tiende a situarse en el marco de la ficción, con el peligro de quedarse en puro juego, sin ni siquiera plantear la posibilidad de aprender a través de él.

Para que las tareas de escritura sirvan para tomar conciencia del conocimiento sobre determinado contenido y no se desenvuelvan en una situación discursiva ficticia, el

alumno debe sentirse inclinado a decir efectivamente algo a alguien. Los proyectos de escritura que se propongan deben tener unos objetivos idénticos a los objetivos del lenguaje escrito en el mundo extraescolar: convencer, informar, exponer, opinar, demostrar, tomar nota para una lectura posterior. La existencia de un contexto real, con un receptor definido y distinto de uno mismo, y la existencia de una intención discursiva constituyen un primer motor para desencadenar el proceso de implicación del escritor en el proyecto de escritura.

Es preciso puntualizar, sin embargo, que la función comunicativa del lenguaje, que presupone necesariamente un emisor, un receptor, una intención y un contexto, puede establecerse en ocasiones con uno mismo, como la voz de «otro» que va orientando nuestra actividad, y puede convertirse en una comunicación escrita con nosotros mismos cuando hay una distancia temporal entre la producción y la recepción (tomar notas durante el estudio, hacer listas para la compra, prever actividades en la agenda, preparar clases, etc.).

Sin embargo, las situaciones escolares que reproducen esta situación de comunicación con uno mismo sobre los contenidos temáticos de una signatura (resumir una lección, tomar apuntes) se caracterizan, generalmente, por su poca efectividad. En efecto, el escritor debe desdoblarse en otro receptor que es uno mismo y situarse en otro contexto a menudo inconcreto, puesto que la finalidad de la tarea se diluye en el objetivo global de «aprender para saber» o, en el peor de los casos, «aprender para aprobar», en cuyo caso interfiere el profesor como receptor, primario o secundario. No existe, pues, en estos casos una intención definida y suficiente que impulse a la acción y el desconcierto limita las posibilidades de conocimiento sobre cualquiera de los aspectos que intervienen en la actividad de escritura.

El proceso de escritura

Si la intención discursiva constituye el motor de la actividad cognoscitiva que subyace en el hecho de escribir, no debemos olvidar la dificultad que esta actividad supone. Centrándonos en el plano del contenido temático, el hecho de seleccionar los elementos necesarios para esa situación discursiva concreta supone buscar en los archivos de la memoria los contenidos que tengan relación con el tema, observarlos, revisarlos eventualmente reconocer su insuficiencia y aplicar los recursos necesarios para llenar este vacío; imaginar o prever el nivel de conocimiento del receptor sobre el contenido temático, su interés en tratar del tema; analizar el propio interés; seleccionar las formas de lenguaje pertinentes y adecuadas para hablar de ello y organizar el contenido en un

esquema textual.

En la escuela se puede establecer ayudas para facilitar la realización de estas operaciones: proponer receptores distintos par un mismo contenido, proponer receptores con un nivel de conocimiento sobre el tema inferior al del escritor, determinar claramente la intención discursiva, poner en común los conocimientos sobre el tema, facilitar recursos para estructurar y ampliar el conocimiento temático, ofrecer la posibilidad de revisar propuestas y contrastar opiniones, contribuir a la resolución de los problemas surgidos a lo largo de la actividad de escritura y, por último, cumplir con la función comunicativa del proyecto propiciando la recepción efectiva del texto.

Para el escritor no experto, las actividades se escritura individuales tienden a limitar las posibilidades de plantearse problemas y, por consiguiente, las posibilidades de resolverlos. La colaboración entre profesor y alumno, o la colaboración en un plano de igualdad con otros compañeros constituyen soluciones útiles para resolver operaciones complejas. Las interacciones orales que se producen en esta situación se convierten, en estos casos, en un instrumento útil para seguir y controlar el proceso de escritura en todas sus operaciones: se proponen soluciones, se revisan contenidos, se comparte también la responsabilidad y, sobre todo, se aprende a construir el propio conocimiento contrastándolo con el de los demás, modificándolo y reelaborándolo en función de un doble objetivo: decir algo a alguien y saber cómo hacerlo.

El discurso expositivo

«Decir algo» implica un conocimiento sobre ese «algo» y un conocimiento sobre cómo hablar de ese «algo». El lenguaje es el instrumento a través del cual nos representamos lo que aprendemos y a través del cual podemos representarlo para los demás. En la escuela no solamente se aprenden los saberes de las distintas materias, sino los usos lingüísticos relacionados con estos saberes. La vida extraescolar ofrece múltiples ocasiones comunicativas en las que los alumnos, de manera natural, saben cómo «decir»; han interiorizado los usos lingüísticos correspondientes a distintas situaciones, sobre todo de orden informal. El contacto con los usos formales del lenguaje se produce en la escuela, y constituye el núcleo de las situaciones de enseñanza/aprendizaje en las áreas no lingüísticas, a través de la lectura de textos informativos o de las explicaciones del profesor. La dificultad que supone el acceso a los usos formales del lenguaje por lo general se ha tenido poco en cuenta: a menudo se reducen las ayudas a cuestiones de terminología, a la fijación de etiquetas a conceptos que se consideran adquiridos por el solo hecho de aprenderse el nombre, sin tener en cuenta otras dificultades de orden

textual y discursivo.

Es evidente que la diferencia entre las estructuras narrativas, interiorizadas por vías paralelas a la escolarización, y las estructuras del texto informativo o expositivo no se reducen a meros cambios de vocabulario, sino que suponen una organización determinada del contenido a través de pautas textuales, gráficas, sintácticas y léxicas. Se han divulgado numerosos estudios sobre cómo tratar la lectura y comprensión de textos expositivos en las distintas materias; se trata, sin embargo, de interrelacionar las actividades de comprensión con las de expresión para elaborar e interiorizar el conocimiento.

El discurso expositivo es el más alejado de los usos comunicativos conversacionales que el alumno maneja con relativa facilidad; supone en cierto sentido un grado de abstracción elevado, puesto que su contenido se sitúa fuera de las coordenadas situacionales y a menudo maneja conceptos abstractos, estableciendo entre ellos relaciones de orden lógico. Por este motivo el acceso a este tipo de texto puede resultar difícil y costoso para los alumnos si se aborda de una manera directa, tanto en las actividades de lectura como de escritura. Pero no lo es tanto si se plantea inmerso en la resolución de un problema real, o como justificación de una determinada actuación o posición en una situación argumentativa, o como respuesta a una pregunta planteada por alguien que la desconoce. Desde cada área deben planificarse las formas de acceso al saber a través del lenguaje, seleccionando los textos de referencia y ayudando a su comprensión, programando actividades de construcción de conocimientos a partir de la discusión y la negociación oral, proponiendo proyectos de escritura que impliquen la recontextualización de la información adquirida.

Una actividad de escritura en el área de ciencias de la observación

Durante el curso escolar 92-93, y en el marco de un estudio sobre los procesos de composición de textos, se ha iniciado la colaboración entre las materias de lenguaje y de ciencias de la observación en el nivel de 6.º de EGB* de una escuela pública situada en el cinturón industrial de Barcelona. El proyecto consiste en elaborar textos con intención explicativa, de contenido temático similar y dirigidos a destinatarios diferentes.

El tratamiento inicial de estos contenidos temáticos se ha realizado en el aula desde la materia de ciencias de la observación siguiendo una pautas similares a las utilizadas en la

introducción de otros contenidos: construir, a través del diálogo ente profesor y alumnos, un espacio para compartir conocimientos sobre un determinado fenómeno: la transmisión de los rayos luminosos en contacto con diversos medios y su percepción por el órgano de la visión. A partir de este punto, y con el concurso de trabajos prácticos de observación y manipulación, se han elaborado nuevos significados que suponen un paso más en la construcción de dichos conocimientos y que permiten un relativo alejamiento de las actividades que los han propiciado. El contenido teórico y práctico de estas sesiones se recoge en un dossier preparado por el profesor como punto de referencia para los alumnos (no disponen de libro de texto) en el que éstos debe completar algunas cuestiones relativas a las prácticas y observaciones realizadas.

La visita a las salas de óptica y de percepción del Museo de la Ciencia de Barcelona ha permitido la revisión de los conocimientos manipulados en el aula en un nuevo contexto. Durante la visita, cada grupo de tres a cuatro personas, ha centrado su interés en un determinado tema sobre el que elaborará un texto de consulta que recoja toda la información pertinente para el resto de los compañeros de clase.

Una segunda visita, esta vez a una exposición de calidoscopios, ha promovido una nueva actividad de escritura. Con los calidoscopios que han construido en clase de ciencias de la observación, se organiza el montaje de una exposición, similar a la visitada, para los alumnos de 2.º de la misma escuela. La visita a la exposición escolar irá acompañada de la entrega de un folleto explicativo que contendrá información sobre los calidoscopios y un texto de instrucciones para su construcción. Estos dos textos constituyen la segunda fase del proyecto.

En una tercera fase, todavía no llevada a cabo, los alumnos deberán responder una carta de otros alumnos de 6.º, desconocidos, en la que se les solicitará información sobre cómo han trabajado el contenido temático en cuestión y se le formulará preguntas concretas sobre los conocimientos adquiridos.

En el cuadro 1 de la página siguiente, que recoge los aspectos esbozados anteriormente en relación con la actividad de escritura, se detallan algunas de las acciones que han llevado a cabo los alumnos durante la realización de los dos primeros proyectos.

La mayoría de las operaciones llevadas a cabo se han desarrollado sin el concurso expreso del profesor, han surgido del intercambio oral entre los miembros del grupo a lo largo de las sesiones de trabajo. La colocación de las acciones que se enumeran en cada una de las columnas obedece únicamente al criterio de delimitar la actividad en relación con sus características predominantes y a los objetivos de aprendizaje, aunque es evidente la estrecha interrelación de dichas acciones en la actividad global de

composición de textos.

Cuadro 1

PROYECTO 1

LOS CONOCIMIENTOS DEL ESCRITOR

- Poner en común las notas de la visita al museo.
- Negociar con los miembros del grupo la comprensión del contenido temático.

LENGUAJE ORAL/LENGUAJE ESCRITO

- Tomar notas en la visita al museo.
- Revisar el dossier de clase.

- Comentar, negociar con los miembros del grupo los conocimientos implicados como base temática para la tarea de escritura.

- Decidir cuestiones relativas al hecho de escribir: quién, cómo, qué, en qué orden...
- Releer el texto escrito en grupo; revisar algunos aspectos.

IMPORTANCIA DE LA SITUACIÓN DISCURSIVA

- Ampliar información con ayuda de esquemas y dibujos.
- Definir, por procedimientos diversos, los términos específicos usados en el texto: glosarios, paréntesis, esquemas ilustrativos.
- Incluir ejemplos prácticos para una mejor comprensión del contenido.

EL PROCESO DE ESCRITURA

EL DISCURSO EXPLICATIVO

- Seleccionar la información relevante y separar la de la complementaria.
- Ordenar la información de manera coherente: presentación del fenómeno, descripción, explicación, ejemplos (opcional).

- Detectar posibles problemas de coherencia discursiva: anáforas, concordancia, repeticiones...
- Discutir y resolver cuestiones de orden ortográfico.

- Reconocer la importancia de los subtítulos para organizar el contenido.
- Reconocer la importancia de los esquemas o dibujos.

- Resolver cuestiones relativas al registro o nivel del lenguaje, básicamente en lo referente al vocabulario: consultas al dossier, al diccionario

- Revisar el texto de otro grupo y el propio con ayuda de una pauta de observación sobre la estructura del texto y su contenido.

<table>
<tr><th colspan="2">PROYECTO 2A</th></tr>
<tr><th>LOS CONOCIMIENTOS DEL ESCRITOR</th><th>LENGUAJE ORAL/LENGUAJE ESCRITO</th></tr>
<tr><td>▪ Reelaborar los conocimientos sobre el fenómeno de la reflexión de la luz y sus condiciones.
▪ Revisar los conceptos de «translúcido» y «transparente».
▪ Reorganizar los conocimientos en función de la pregunta propuesta: ¿Por qué cuando giramos el calidoscopio a derecha e izquierda aparece siempre una imagen diferente?</td><td>▪ Establecer contacto con los destinatarios en una reunión informal orientada a descubrir sus conocimientos sobre los calidoscopios.
▪ Recoger la información precedente en forma de notas.
▪ Comentar con los miembros del grupo, a lo largo del proceso de escritura, la oportunidad de usar un determinado tono o unas determinadas palabras.
▪ Releer, revisar el texto que se produce durante el proceso.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>IMPORTANCIA DE LA SITUACIÓN DISCURSIVA</th><th>EL PROCESO DE ESCRITURA</th><th>EL DISCURSO EXPLICATIVO</th></tr>
<tr><td>▪ Adecuar los conocimientos del grupo sobre la formación de imágenes en el calidoscopio a los destinatarios.</td><td>▪ Discutir la necesidad de explicar el fenómeno de la reflexión con ejemplos prácticos.</td><td rowspan="2">▪ Organizar el contenido del texto en función de los conocimientos del destinatario, por ejemplo, que explique el fenómeno de la reflexión, descripción de un calidoscopio, justificación del cambio de imagen a partir del movimiento de las partículas que se reflejan en los espejos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Adaptar el lenguaje (vocabulario, sintaxis, tono) a los conocimientos de los destinatarios.
▪ Ilustrar con imágenes sencillas el proceso de reflexión múltiple.</td></tr>
</table>

PROYECTO 2B	
LOS CONOCIMIENTOS DEL ESCRITOR	**LENGUAJE ORAL/LENGUAJE ESCRITO**
▪ Revisar los pasos del proceso de construcción en relación con el orden en que deben llevarse a cabo.	▪ Leer y comentar textos-modelo que explican la construcción de objetos sencillos.

▪ Determinar las acciones que se consideran indispensables para el montaje de un calidoscopio.

▪ Contrastar experiencias personales en el montaje de un calidoscopio: materiales, procedimientos.

▪ Colaborar en la redacción del texto: proponiendo frases para ser escritas, revisando, leyendo y corrigiendo el texto propuesto.

IMPORTANCIA DE LA SITUACIÓN DISCURSIVA	EL PROCESO DE ESCRITURA	EL DISCURSO EXPLICATIVO
▪ Discutir la conveniencia de limitar las instrucciones a un solo tipo de calidoscopio, dado que los receptores a quienes se dirigen no tienen la práctica suficiente para determinados montajes. ▪ Simplificar el proceso de montaje para hacerlo más asequible. ▪ Revisar el lenguaje en función de los destinatarios («rebotar» por «reflejar», «punta» por «extremo»). ▪ Poner ejemplos de objetos susceptibles de colocar en el interior de un calidoscopio.	▪ Darse cuenta de la importancia de la imagen como complemento ilustrativo de la acción y de la estrecha relación imagen-texto.	El discurso de instrucciones: ▪ Reconocer la importancia de la disposición de los distintos apartados del texto: título, lista de material, fases del montaje, ilustración.

Artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*, n. 14, pp. 34-39, mayo 1993.

* Nota de la compiladora. Este nivel corresponde al actual 6.º de primaria.

16

La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: «Manual de procedimientos narrativos»

Carmen Rodríguez Gonzalo
Profesora de educación secundaria
IES Blasco Ibáñez (Valencia)
Ana M. Martínez Laínez
Profesora de educación secundaria
IES Manuel de Falla. Coslada (Madrid)
Felipe Zayas
Profesor de educación secundaria
IES Isabel de Villena (Valencia)

Camps (1994) caracteriza el trabajo por proyectos en las áreas de lenguas desde la doble –y complementaria– perspectiva de propuestas de producción y propuestas de aprendizaje. Los proyectos en lengua han de entenderse como propuestas de producción global (oral o escrita) con una intención comunicativa, para lo cual se han de tener en cuenta (y hacer explícitos) los parámetros de la situación discursiva en que se insertan. Estas propuestas de producción son, asimismo, propuestas de aprendizaje con objetivo específicos que también han de hacerse explícitos y pueden convertirse en criterios de producción y de evaluación de los textos que se elaboran. Así pues, el trabajo mediante proyectos de escritura implica el uso de la lengua en toda su complejidad, pero exige asimismo –si se quiere propiciar en los alumnos no sólo un saber hacer automático o

espontáneo sino un saber hacer reflexivo y un conocimiento del funcionamiento de la lengua– la determinación de objetivos específicos de aprendizaje lingüístico-discursivos debidamente secuenciados. Parece que los conocimientos necesarios para el uso de la lengua no se integran automáticamente si se aprenden aisladamente y que conviene enseñarlos y aprenderlos en sus interrelaciones. Como señalan Camps y Vilà (1994), esta tarea está en sus inicios y constituye uno de los retos más importantes de la programación en el área de lengua en la escuela. Se trata, por tanto, de revisar la manera parcial y aislada como se abordaban los contenidos tradicionalmente enseñados (léxico, morfología, sintaxis…) y de relacionarlos con nuevos contenidos como las características de los diferentes géneros discursivos y sus condiciones de uso.

En relación con estas consideraciones, la propuesta que presentamos pretende mostrar cómo se puede articular la reflexión gramatical en un proyecto de escritura en relación con los procedimientos lingüísticos exigidos por el género de texto seleccionado en el proyecto. El trabajo forma parte de los materiales que elaboramos para cuarto curso de la educación secundaria obligatoria (Martínez, Rodríguez y Zayas, 1993), cuyo eje es el estudio de los procedimientos y convenciones de los géneros acuñados por la tradición –narrativa, teatro y poesía–. Este eje facilita la organización de las actividades encaminadas a formar lectores competentes de textos literarios –lectura, análisis de textos literarios y producción de textos de intencionalidad literaria– y, al mismo tiempo, permite hacer un recorrido por épocas, estilos y autores relevantes dentro de la historia de cada género.

En el marco citado y, específicamente en relación con el estudio de la narrativa como género literario (véase el cuadro 1), se sitúa la elaboración, como «trabajo global», de un proyecto de escritura que denominamos *Manual de procedimientos narrativos.* Se trata de una especie de manual de instrucciones para escribir relatos, que se ha de componer en paralelo al trabajo de las unidades didácticas (que ocupa, aproximadamente, un trimestre). Estas unidades se organizan en torno a diferentes procedimientos narrativos (de ahí el nombre de proyecto de escritura), si bien la primera trata de los subgéneros narrativos («Tipos de relatos») y la última es una unidad de recapitulación en la que se relacionan los relatos trabajados con los grandes periodos de la tradición literaria («El género narrativo y la tradición literaria»). En el plan de trabajo que muestra el cuadro 1 aparecen, además, los contenidos gramaticales relevantes de acuerdo con los procedimientos narrativos seleccionados, así como el enunciado del «trabajo global» y las sugerencias sobre lecturas de cierta extensión.

La redacción del *Manual* pretende facilitar la sistematización de los conocimientos

sobre el género narrativo que se van abordando en las sucesivas unidades didácticas y, al mismo tiempo, constituye una práctica discursiva que implica aprendizajes específicos:

- La práctica del discurso informativo.
- Dentro de un género de texto (tipo de documento) determinado.
- Con un emisor, un destinatario y una finalidad establecidos (aunque estén ficcionalizados). En este caso, el emisor sería una persona con conocimientos del género narrativo (el alumno); el destinatario alguien con menos conocimientos e interesado en aprender a narrar, y la finalidad, proporcionar informaciones y consejos útiles para escribir relatos.

Cuadro 1. Los relatos

UNIDADES DIDÁCTICAS	REFLEXIÓN GRAMATICAL Y PROCEDIMIENTOS RETÓRICOS	LECTURAS
Tipos de relatos: • El género narrativo y los subgéneros. Criterios caracterizadores. • Relatos realistas y no realistas (extraordinarios, de misterio, maravillosos y fantásticos).	• Los tiempos del relato. El sistema de pasado. • El sistema de presente en los diálogos y en los comentarios.	• Un relato de la literatura clásica: – El *Lazarillo*. – Una de las *Novelas ejemplares* de Cervantes. – Una de las novelas de María de Zayas. – […] • Una novela de autor contemporáneo.
Ideas para las historias: • Los temas de la tradición literaria. • El desarrollo del tema y la estructura de la historia. • La alteración de la realidad como forma de crear historias.	• Discordancias temporales (perfecto simple/presente). • Aspectos gramaticales relacionados con el estilo directo y con el indirecto. • Estilo nominal y estilo verbal: el sintagma nominal y el sintagma verbal.	
El papel del narrador: • Narrador interno y narrador externo a la obra. • Actitud del narrador (adhesión y distanciamiento	• Léxico: – Relacionado con el término «literatura». – Para designar los géneros literarios y los	

<table>
<tr>
<td>del narrador; tono de la historia).
• Procedimientos para introducir otras voces en el relato.
• El narrador y el ritmo del relato.</td>
<td rowspan="2">subgéneros narrativos.
– Relacionando con los temas de los relatos (sustantivos abstractos).
– Verbos y sustantivos que hacen referencia a una acción verbal.
– Verbos de percepción (interna y externa).
– Características físicas y morales de los personajes.
– Campos semánticos de las sensaciones y los sentimientos.</td>
<td rowspan="3"></td>
</tr>
<tr>
<td>La descripción en el relato:
• La función de las descripciones en el desarrollo de la acción.
• El escenario de la acción.
• La caracterización de los personajes.</td>
</tr>
<tr>
<td>El género narrativo y la tradición literaria:
• Características del género narrativo.
• Los periodos acuñados por la historia de la literatura.
• Relación entre periodos y características de género.</td>
<td>• Procedimientos retóricos:
– Ironía y antífrasis.
– Perífrasis.
– Acumulación, gradación e intensificación.
– Paralelismos.
– Frases hechas.
– […]</td>
</tr>
</table>

Ejemplo 1

Prólogo

Querida Cecilia; quería decirte que mi Manual de Procedimientos Narrativos está elaborado expresamente para enseñarte a tí, o a cualquier otra persona que lo lea, qué pasos debe seguir para confeccionar una narración.

En este prólogo intento explicarte un poco, por encima, cómo va a ser dicho documento informativo. No te creas que a mí me va a resultar fácil hacer esto, porque yo nunca he escrito anteriormente un prólogo y mucho menos he tenido ocasión de elaborar un manual de tal envergadura.

Este documento constará de diversos capítulos, cada uno con su título correspondiente. El primer capítulo se titulará "El Discurso Literario" y en los otros, ya veremos.

Dentro de estos capítulos habrá ejemplos que te podrán servir de gran ayuda y también irán adjuntos diversos recortes periodísticos sobre noticias relacionadas con el género literario y el carácter lingüístico.

El Manual está dentro del género literario y didáctico, ya que en él intento darte varios consejos para que aprendas a narrar y al mismo tiempo aprender yo también.

Intentaré hacerlo lo mejor posible, para que no tengas problemas (al) a la hora de escribir una narración, y al mismo tiempo que me pongan una buena nota en la clase de literatura.



La Autora

La propuesta muestra asimismo, cómo, en un proceso didáctico que tiene como eje el

texto literario, se pueden diversificar las prácticas discursivas objeto de enseñanza y aprendizaje e interrelacionar los textos literarios y los que, en principio, no tienen intencionalidad literaria.

La composición del *Manual de procedimientos narrativos*[1] consta de una fase inicial («Primeras decisiones») y de una serie de capítulos correspondientes a cada una de las unidades didácticas programadas para el estudio del género narrativo (véase el cuadro 1), tal como se muestra en el guión del trabajo. La elaboración de los diferentes capítulos del *Manual* sirve así para sistematizar conocimientos y reelaborarlos en función del destinatario elegido.

Manual de procedimientos narrativos

1. Primeras decisiones.

   Como iniciación del *Manual*, cada alumno ha de tomar decisiones sobre:

   - La persona gramatical en que redactará el texto.
   - El tiempo verbal predominante (eje temporal).
   - Los aspectos formales.

   (A partir del comentario en grupo-clase de las posibilidades en relación con cada aspecto, cada alumno anota cuáles son sus criterios iniciales, como parte de la planificación del texto. Estas decisiones serán objeto de revisión en cada apartado que se redacte).

2. Redacción de un texto en el que aparezcan epígrafes correspondientes a los contenidos abordados en relación con el género narrativo (véase el cuadro 1), como por ejemplo:

   - Tipo de relato que puede elegir un escritor.
   - Procedimientos para generar ideas. Los títulos de los relatos. Posibilidades e importancia.
   - Decisiones que debe tomar un narrador.
   - La descripción en el relato. Procedimiento para caracterizar a un personaje.

3. Recapitulación (grupo) de los aspectos vistos en cada unidad como caracterizadores del género narrativo y redacción individual del último apartado del *Manual*: «Breve caracterización de la narración literaria».

Las características del género de texto que se elabora (un manual) permiten que el proyecto de escritura sirva de marco adecuado para la reflexión gramatical en torno a los siguientes aspectos: las marcas de *persona gramatical* y los *procedimientos de modalización* en relación con la adecuación del texto a las situaciones de comunicación y las *formas verbales* como procedimiento de cohesión del texto en relación con la finalidad establecida para el mismo.

Se pretende asimismo establecer un contraste entre las formas que adoptan estos aspectos en un texto de carácter informativo y en los textos narrativos estudiados.

Ejemplo 2

SUBGÉNEROS

NARRATIVOS

Si ha leído usted el primer capítulo y ha seguido las instrucciones que allí se citan, puede considerarse, dependiendo de si ha seguido el manual mejor o peor, un lector.
Ahora que está usted animado debido a sus nuevos conocimientos, ¿le gustaría ampliarlo muchísimo más dirigiéndose al público, e intentando que gente que era como usted se anime a leer por medio de un buen relato?

Si desea hacerlo y pone todo su empeño, seguro que lo logrará, y quién sabe si puede llegar a ser un gran escritor
Siga este capítulo atentamente ya que aquí le ofrecemos diversos consejos para realizar su relato, si hace esto con detenimiento le resultará mucho más fácil conseguir su propósito.
Lo primero que tiene que hacer es elegir lo que quiere escribir, una poesía, un cuento, una historia o una novela.
Si usted elige la poesía, lo que escriba deberá tener fuerza de invención, originalidad, una exquisita sensibilidad y una gran riqueza de expresión, todo esto debe reflejarse en los versos.
Tiene que conseguir que el lector se sienta atraído y no pueda dejar su lectura hasta que ésta finalice.

-4-

Si elige un cuento deberá realizar una narración corta en la que intervengan personajes maravillosos y que haga volar la imaginación del lector. Este relato debe escribirlo en prosa.
Si lo que quiere escribir es una historia, su narración debe estar basada en hechos reales, nunca invente nada que no haya sucedido realmente.
Si desea realizar una narracion con la que quiera entretener al lector elija la novela.
Debe elegir el tema para su relato (GÉNEROS) éste puede ser de terror, amor, aventuras, o cualquier otro tema que a usted le guste.
Si lo que usted desea es entretener y a la vez enseñar elija un relato didáctico, si por el contrario no desea enseñar elija un relato no didáctico.

Usted puede inventar y alterar lo cotidiano o realizar un relato realista en el cual debe imprimir cosas que hayan sucedido.
Luego elija cuál quiere que sea la extensión de su relato, ésta dependerá del género que escoja. El relato deberá tener un número razonable de hojas, si lo hace demasiado corto no desarrollará usted todas sus condicionamientos tampoco es necesario que el relato sea excesivamente largo, ya que puede resultar pesado.
Debe elegir el comienzo de su relato, éste puede empezar por el final cuando se sabe el desenlace y contar después toda la historia.
Ante todo su relato debe gustarle a usted.
Estos consejos son muy útiles para la realización de su relato.

-5-

La persona gramatical

La reflexión en torno a las marcas formales de persona gramatical está vinculada con el análisis acerca del modo como se inscribe el emisor en el texto (primera persona, persona genérica, ausencia de marcas…) y de la manera de estar representado el destinatario. Esto dependerá del papel de uno y otro y del tipo de relación que se establece en el texto (formal/informal, jerárquica/entre iguales, distante/afectuosa…). Se trata, por tanto, de reflexionar sobre la adecuación del texto al contexto (que puede ser real o ficcionalizado).

Los alumnos han de saber –antes de iniciar su texto y durante el proceso de escritura– que las opciones de que disponen son las siguientes, y que una vez elegida la opción, se ha de mantener el modo de referirse al destinatario a lo largo del texto.

PERSONA GRAMATICAL	
(según la manera como queramos dirigirnos al destinatario)	
Primera persona del plural	nosotros/nosotras
Segunda persona del singular:	
Forma coloquial	tú
Forma de respeto	usted
Segunda persona del plural:	
Forma coloquial	vosotros/vosotras
Forma de respeto	ustedes
Tercera persona singular:	el escritor puede
Impersonal	se puede

La reflexión sobre las marcas de persona que muestran el modo de estar inscrito el destinatario en el texto puede secuenciarse de la manera siguiente:

- Identificación en diferentes géneros textuales (entre ellos, diferentes clases de textos instructivos) de marcas que inscriben al destinatario en el texto (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales de persona).
- Reflexión sobre la adecuación de estos usos según la finalidad del texto y la relación emisor-destinatario.
- Revisión de cómo se usan estas marcas en el *Manual*: ¿se ha hecho la opción más adecuada?, ¿se mantiene la opción a lo largo del texto?
- Observación del uso diferente de la persona gramatical en la introducción o prólogo del *Manual* –en donde pueden aparecer marcas tanto del emisor, que declara sus intenciones con respecto al texto, como del destinatario– y en los capítulos, donde el emisor «desaparece» aparentemente, enmascarado en formas de impersonalidad.

Los procedimientos de modalización

Un rasgo gramatical característico de un manual de instrucciones es la modalidad oracional imperativa, vinculada a la función de esta clase de texto (aconsejar, dar normas, advertir…). Así pues, en la elaboración de tal documento se incluye como aprendizaje relevante el uso de *procedimientos para modalizar* los enunciados de manera que se indique que algo «se debe hacer» o «conviene hacer» (perífrasis, expresiones adverbiales, oraciones condicionales…), según la relación que se haya decidido establecer con el destinatario y según la finalidad del texto que está elaborando.

Se trata de que los alumnos, durante el proceso de composición del *Manual*, amplíen su conocimiento de los recursos que la lengua pone a su disposición para la modalización y hagan un uso adecuado de los mismos. Es conveniente que se identifiquen estos procedimientos en diferentes clases de textos instructivos y que, una vez sistematizados con la ayuda de una ficha, se tengan en cuenta durante la producción del *Manual*.

PROCEDIMIENTOS DE MODALIZACIÓN

▪ Obligación o necesidad (deber):	
- Perífrasis verbales	estar obligado a + infinitivo
	tener que + infinitivo
	deber + infinitivo
	conviene + infinitivo
- Expresiones adverbiales	inevitablemente
	necesariamente
	[...]
▪ Posibilidad (poder):	
- Perífrasis verbales	poder + infinitivo
	es posible (que) + infinitivo
	es probable (que) + infinitivo
- Expresiones adverbiales	quizá, posiblemente...
- Oraciones condicionales	si se considera adecuado...
	se puede...

Formas verbales

En cuanto al uso de las *formas verbales*, el *Manual* requiere el empleo de las que se agrupan en torno al eje de presente, en contraste con las formas del eje de pasado,

propias de la narración. Además, tal como hemos mostrado al hablar de la modalización, se requiere un uso frecuente de la perífrasis verbal. En el siguiente cuadro[2] se muestran las formas verbales previsibles en un tipo de documento como el *Manual.*

Como en los casos anteriores, la utilización adecuada y variada de las formas verbales requiere actividades de observación y de sistematización de las observaciones realizadas, así como el uso de estos conocimientos en la revisión del propio texto.

FORMAS VERBALES

- Presente de indicativo:
  «Esta forma de generar ideas *es* muy sencilla y *consiste* en elegir…»
  «Cada uno de estos géneros *tiene* diversos subgéneros…»

- Pretérito perfecto compuesto de indicativo:
  « *Hemos hecho* alusión a…»

- Imperativo:
  « *Acomódese* en su sillón preferido…»
  « *Escoge* un sitio donde la luz no dañe tus ojos…»

- Futuro (con valor de obligación o de predicción):
  «[El narrador] *Utilizará* el estilo directo cuando nos reproduzca las palabras de uno de los personajes.»
  «El manual *constará* también de bibliografía para consultar…»
  « *Habrá* un espacio de notas donde *explicaré* palabras o frases de interés.»

- Perífrasis verbales (para indicar posibilidad, obligación, deseo…; o para indicar futuro inmediato, frecuencia…):
  - Con verbo auxiliar en presente:
    «… *puedes pedirle* consejo a tu bibliotecario…»
    «Otra de las cosas que *debes decidir* es cómo van a aparecer las voces y los pensamientos.»
    «Si usted *quiere escribir* un relato policiaco tiene que buscar un comienzo adecuado…»
    «Los autores *suelen escribir* sobre temas que les preocupan o les afectan.

Por eso…»

– Con verbo auxiliar en futuro:

« *Deberemos* tener en cuenta qué elementos configuran dicho relato…»

Se trata, en definitiva, de que los alumnos utilicen de forma consciente en sus propias producciones los recursos gramaticales indicados –las formas de la persona gramatical, la modalización y las formas verbales– y sean capaces de reconocer y valorar el uso de estos recursos en producciones ajenas. Esta reflexión hay que situarla en diversos momentos de la producción del *Manual*:

- En la planificación del texto, como ayuda para la reflexión sobre el tipo de documento que se pretende abordar y sus condiciones formales.
- En la revisión del texto que está elaborando, como ayuda para la autocorrección.
- En la revisión final.

Artículo publicado en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 5, pp. 37-46, julio 1995.

1. Los textos de alumnos que ilustran el artículo son fragmentos de manuales elaborados durante el curso 92-93, en que se experimentó la propuesta de materiales para 4.º de enseñanza secundaria obligatoria. Han sido facilitados por las profesoras N. Palomo y M. Soriano, a quienes agradecemos su colaboración.

2. Los ejemplos que se incluyen en la ficha son fragmentos de manuales redactados por diversos alumnos de 4.º de enseñanza secundaria cbligatoria.

17

La lectura en los proyectos de trabajo

Teresa Colomer
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Autónoma de Barcelona

En los últimos años se ha difundido en los medios educativos la consciencia de que hay que ayudar al alumnado a progresar en su capacidad de comprender los textos escritos y que, para hacerlo, hay que planificar la enseñanza de la lectura a lo largo de toda la escolaridad y en todas las áreas del currículo. Esta nueva manera de concebir el aprendizaje de la lectura encuentra indudables ventajas en la organización de las enseñanzas por proyectos de trabajo, ya que este tipo de organización puede reducir notablemente un cierto grado de artificiosidad que, con mucha frecuencia, se encuentra en las actividades escolares de lectura.

Las divisiones escolares en las actividades de lectura

Efectivamente, si analizamos las actividades de lectura más frecuentes actualmente en la escuela, se puede constatar un cierto divorcio entre los siguientes aspectos:

Las actividades de lectura «real» y los ejercicios de aprendizaje lector

En muchas situaciones escolares las chicas y los chicos leen textos con un propósito igual o similar al de los usos sociales para los que han sido escritos. Es en este sentido, por ejemplo, que los alumnos leen libros de ficción a partir de las actividades de biblioteca o del área de lengua y literatura, o que leen obras informativas o libros de texto

para obtener información, tanto si es querida libremente como si es solicitada por la escuela. En otras situaciones los chicos y las chicas realizan ejercicios de lectura del texto, ya sea de comprensión o de otros aspectos relacionados con la lectura. En el área de lengua es donde acostumbran a hacer explícitamente este tipo de ejercicios como ayuda para el aprendizaje lector; en todas las otras áreas tienden a hacerlo sólo implícitamente, y a menudo prestando muy poca atención a las dificultades lectoras del alumnado.

Las actividades de lectura y las actividades de escritura

Normalmente los materiales escolares y las actividades explícitas de aprendizaje se organizan en dos momentos diferentes: primero la lectura de un texto –literario o informativo– y, después, la realización de diversas formas de escritura relacionadas con la lectura realizada. El texto leído se resume, se esquematiza, se analiza, se utiliza para contestar preguntas, se imita, se parafrasea, etc. La división entre la lectura y la escritura en dos tiempos diferentes conlleva también otra división: la lectura se dirige a textos que se han creado y funcionan socialmente, son textos externos y autónomos.

La escritura, en cambio, produce textos escolares, textos para «aprehender» el texto social, textos que raramente funcionan como texto leído para algún propósito que no remita al texto primero. La lectura se convierte así en lectura de lo externo, mientras que los escritos giran como abejas a su alrededor en textos fragmentarios y de aprendizaje.

Los aprendizajes curriculares de cada área y una nueva línea transversal de ejercicios específicos de lectura

La preocupación por el aprendizaje lector ha incorporado recientemente en la escuela un espacio de ejercitación en las habilidades requeridas en la lectura de los textos, a veces bajo la forma de «técnicas de estudio». Se intenta enseñar, así, al alumnado a realizar operaciones lectoras tan importantes como las de distinguir la información relevante de un texto, jerarquizar las ideas que contiene, utilizar los organizadores textuales, controlar la propia comprensión, realizar inferencias pertinentes, progresar en la velocidad de lectura, deducir el significado de las palabras por el contexto, etc. Sin duda, la presencia de estos nuevos contenidos explícitos en la planificación de las enseñanzas es muy positiva, pero añade un tercer ámbito de divorcio entre el aprendizaje de la lectura y el resto de actividades escolares.

Por qué el trabajo por proyectos favorece el

aprendizaje de la lectura

El trabajo por proyectos permite que las actividades de lectura en la escuela superen en gran parte las divisiones que acabamos de señalar y facilita que la lectura obtenga su sentido social de actividad habitual y necesaria en una sociedad alfabetizada. Así, en relación con los puntos anteriores, se puede afirmar que el hecho de que el trabajo de lectura se integre en el trabajo por proyectos presenta las siguientes ventajas:

Integra los momentos de uso con los momentos de ejercitación

La realización habitual de ejercicios desglosa y aísla las operaciones lectoras y simula el uso de cada una de ellas. El enseñante espera que, posteriormente, cada aprendizaje realizado se transvase y se integren todos en un acto lector completo a través de la lectura en situación «real». Es muy probable, no obstante, que los alumnos tengan dificultad para establecer los lazos de una relación tan vaporosa y que lo perciban como dos labores diferentes en momentos igualmente diferenciados. Los proyectos de trabajo, en cambio, suponen una situación de lectura en su globalidad, de manera que la ejercitación de cada uno de los componentes y su integración en el uso se producen en el mismo ámbito de trabajo y al servicio de un mismo propósito. De este modo, aunque puedan programarse actividades de los dos tipos, serán percibidas por los alumnos dentro de una misma línea de progreso.

Interrelaciona las actividades de lectura y escritura

Los proyectos de trabajo pueden poner más énfasis en aspectos de lectura (cuando se quiere preparar una lectura de poemas, por ejemplo) o en aspectos de escritura (si el propósito es escribir una colección de cuentos de terror, pongamos por caso). Pero en cualquier proyecto los chicos y las chicas se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos escritos que se interrelacionan de muchas maneras y en un orden temporal muy diverso, superando la división entre lo escrito externo y lo escrito propio y torpe que se considera inadecuado. La regulación oral de las actividades del proyecto completa la interrelación de todas las actividades lingüísticas, al margen, evidentemente, de que los proyectos incluyan también producciones orales como finalidad principal o secundaria.

Engloba los ejercicios sobre las operaciones de lectura y las ayudas a la comprensión

Al esforzarse por entender y producir textos según la función social para la cual se han creado, los chicos y las chicas aprenderán más sobre sus formas de organización –convencionales, pero no casuales– que en el análisis de las estructuras textuales realizado en horas predeterminadas. El propósito real de su lectura les hará entender, por ejemplo, la necesidad de leer de diferentes maneras (atenta, rápida, selectiva, etc.) y les ofrecerá tanto el criterio para preferir una u otra como el motivo para querer dominarla. Eso no quiere decir, naturalmente, que el alumnado aprenda mejor simplemente a base de práctica. Lo que queremos destacar es que los proyectos, por el hecho de ofrecer un motivo para la lectura más allá del de superar unos ejercicios de habilidades lectoras, fijan las mejores condiciones para su aprendizaje.

Favorece la asimilación de los aprendizajes realizados

Los chicos y las chicas recuerdan mejor la lectura de determinados textos si esta lectura se incluye en el recuerdo global de una actividad larga y con sentido propio. Así, por ejemplo, tiende a recordarse mejor la lectura de un poema a través de su conexión con un itinerario de lectura o con una exposición poética que la lectura de un poema analizado un día en clase sin ningún tipo de contexto. O es probable que consoliden mejor su conocimiento de cómo funcionan las enciclopedias si han tenido que «pelearse» con ellas y aprender a usarlas para preparar una conferencia que si han analizado las convenciones de sus artículos el día que «tocaban» técnicas de estudio.

La adquisición de la lectura como instrumento lingüístico de comunicación y acceso al conocimiento se produce de mil maneras difícilmente descriptibles en una situación escolar y social rica en el uso de textos escritos, y hay que subrayar que los proyectos de trabajo son una forma de organización privilegiada para esta inmersión. Pero eso no quiere decir que no se puedan precisar y prever objetivos y ejercicios determinados en cada uno de los proyectos, sino todo lo contrario. A continuación ejemplificaremos la presencia de objetivos de aprendizaje lector en los proyectos de trabajo a través de uno que se centra en la adquisición de la lectura como fuente de información, tema por excelencia de muchas actividades de «técnicas de estudio» y tema de interés de todas las áreas del currículo.

Un proyecto de lectura: la creación de un fichero informativo[1]

La propuesta de creación de ficheros informativos por parte de los alumnos puede ser una buena actividad para englobar muchos aprendizajes sobre la lectura informativa, ya que para realizar su fichero las chicas y los chicos se verán en la necesidad de realizar operaciones habituales en este tipo de lectura. Así, este proyecto de trabajo brindará la oportunidad de:

- Saber precisar qué es lo que se busca exactamente.
- Aprender dónde se encuentra la información y qué ayudas se tienen para localizarla.
- Conocer la organización convencional de diversos tipos de texto informativo.
- Saber cómo se puede leer para seleccionar la información de la manera más fácil y rápida.
- Aprender a resumirla, fusionarla y ordenarla.
- Ver la necesidad de crear el fichero como una herramienta útil para la comunicación de la información a los demás.

La forma de un fichero reduce la dificultad de una redacción extensa y centra el trabajo en el aprendizaje de la búsqueda y en la división de la información por bloques coherentes. Esta división en apartados hace gobernable el control de comprensión y de la propia redacción, y ayuda a asimilar el concepto de estructura y orden expositivo, básico e imprescindible en este tipo de texto.

La lectura de fichas reales creadas para diferentes propósitos hará tomar consciencia de los usos sociales de este tipo de redactado, desde las fichas de consulta técnica (sobre características comparativas de productos determinados en catálogos de venta, por ejemplo) o las fichas de información sobre plantas o animales existentes en el mercado, hasta el uso literario de este tipo de información definitoria en la creación de bestiarios literarios o de colecciones imaginativas de todo tipo de objetos y personajes[2].

La propuesta de trabajo puede concretarse en la realización de un fichero sobre cualquier tipo de información que se preste a esta fórmula y que esté en el campo de intereses del alumnado. Puede tratarse de un fichero relacionado con el trabajo que estén haciendo en el área de sociales o naturales, por ejemplo. O bien puede tratarse de un fichero de personajes de ficción, atendiendo a un tipo de conocimiento que forma parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad. De hecho, cada tema puede tener sus ventajas y conducir a objetivos secundarios diversos. Así, un fichero de personajes mitológicos puede ofrecer conocimientos muy necesarios en la comprensión cultural de nuestra sociedad, mientras que un compendio de personajes de cuentos puede favorecer

el recuerdo, el intercambio y el interés por la lectura literaria.

La organización del trabajo

La organización del trabajo tiene diferentes opciones. Se puede hacer un solo fichero entre toda la clase o se puede dividir a los alumnos en grupos de trabajo y que cada grupo haga un tema diferente. La elección vendrá dada por las preferencias personales, el material de consulta del que pensemos disponer y las posibilidades organizativas del grupo. Hay que tener presente, no obstante, que cuantas menos repeticiones haya más sentido tendrá el trabajo y más interesante será el resultado final.

Una vez elegido el proyecto, habrá que prever las condiciones materiales de desarrollo y las fuentes de consulta:

- Ver de cuántos y de qué libros disponemos en la escuela.
- Prever el lugar de consulta y reunión de los pequeños grupos (la clase misma, la biblioteca, etc.).
- Hablar con las personas encargadas de biblioteca para que tengan pensado el material de consulta adecuado para los ficheros.
- Hacer que las chicas y los chicos vayan aportando el material que encuentren e irlo reuniendo en la clase.
- Revisar la dificultad de lectura de este material y prever si hará falta más información.
- Prever los aspectos materiales para la confección final del fichero.

Si el fichero se hace sobre personajes de cuentos, se puede pensar en la utilización de alguna historia de la literatura infantil. Pero, de hecho, no es necesario «mucho» material. Con las enciclopedias alfabéticas, los cuentos, algún libro de consulta y los recuerdos o preguntas del propio alumnado según el tema escogido, será suficiente. Es mejor poca información, pero bien trabajada e interesante para ellos, que un alud de datos. Hay que tener en cuenta que este trabajo debe ser percibido como una labor centrada en la decisión de lo que se quiere saber en una ficha bien organizada, en el contraste entre la ficha que han previsto con la información que han encontrado, en la discusión razonada sobre los apartados en los que hay que colocar la información y en el esfuerzo por salir con éxito en la manera de comunicar la nueva información elaborada.

El desarrollo del trabajo supone la combinación de la realización progresiva del fichero con actividades de aprendizaje sistemático sobre la lectura informativa. La alternancia de estos dos tipos de actividades va dirigida a ayudar a los chicos y chicas en

los siguientes aspectos:

1. Cómo han de delimitar los objetivos de búsqueda

Una vez divididos los alumnos por grupos de trabajo y escogido el tema, habrá que ofrecer modelos de fichas informativas que les faciliten la representación mental de los escritos que tendrán que realizar. A continuación, tendrán que delimitar los diferentes apartados informativos de su ficha valorando el interés de los objetivos concretos de búsqueda. El análisis de las fichas modelos les ayudará a ver cómo han de deslindarse los diferentes apartados y cómo cada tipo de información debe estar bien situada en un solo apartado. Las fichas empezarán a rellenarse con los conocimientos que tengan ya sobre estas cuestiones. Un fichero de mitología griega, por ejemplo, podría tener una ficha con apartados como los siguientes:

Nombre del personaje:
Categoría (dios, héroe, etc.):
Parentescos:
Representación física habitual:
Resumen de su historia:
Otras versiones de la historia o de los orígenes del personaje:
Versiones posteriores (literarias, de películas, etc.):
Utilización posterior de su nombre (para nombres de persona, objetos, etc.):
Relación del personaje con la escuela (alumnos que llevan su nombre, libro de la biblioteca, etc.):
Pinturas o esculturas suyas más conocidas:

Además de apelar a sus conocimientos previos, esta fase educa en el hábito intelectual de buscar aquello que se quiere saber y a partir de los interrogantes suscitados en la confrontación explícita con lo que se sabe de ello. El acuerdo del grupo de trabajo sobre los apartados implica un esfuerzo, tanto de rigor en la definición del tipo de cuestiones como de negociación entre todos los miembros del grupo para establecer los objetivos de trabajo conjunto.

2. Qué formas de organización textual de la información encontrarán

La lectura de un abanico de textos informativos de diferente tipo puede familiarizar a

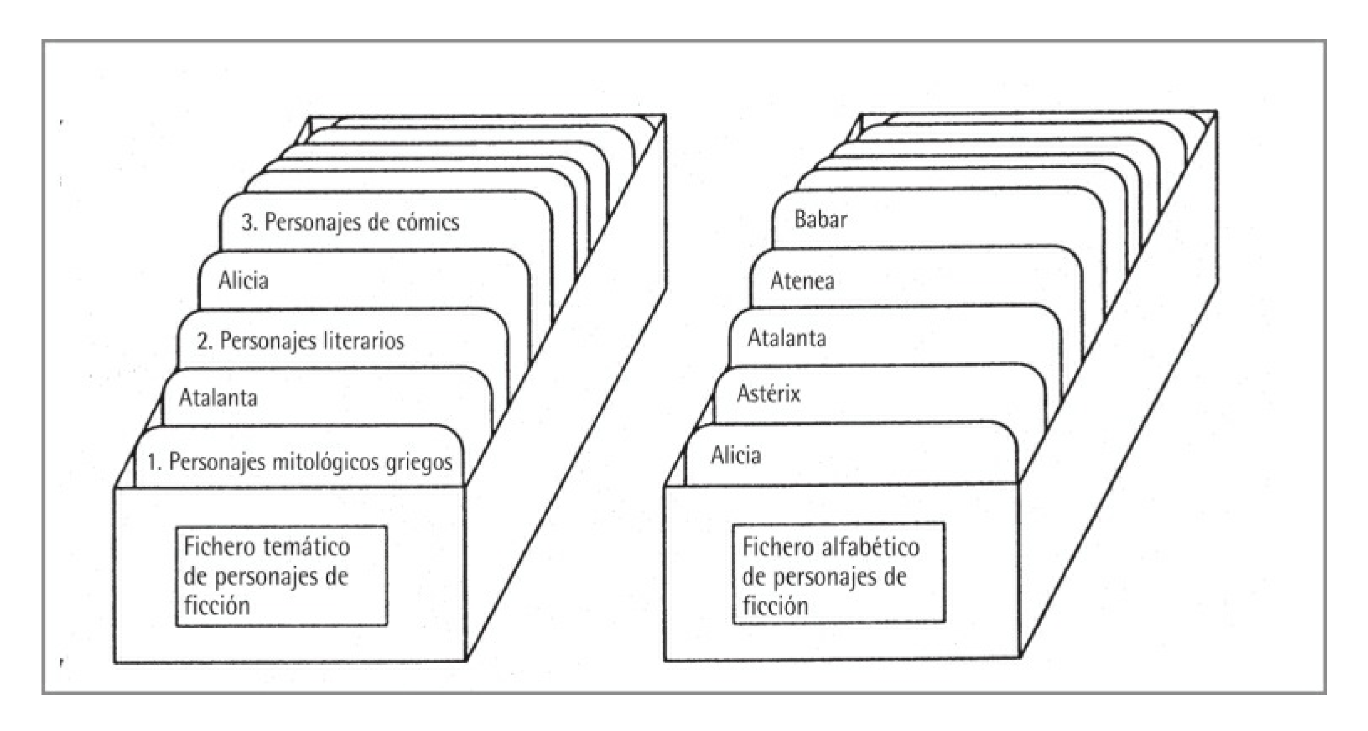
los alumnos con el tipo de texto que tendrán que afrontar en su búsqueda. Ver cómo acostumbra a organizarse la información en un artículo de enciclopedia temática o en un libro o revista sobre el tema, o bien la utilización de formas narrativas para explicar la información son conocimientos que se pueden adquirir a través de la lectura y el análisis colectivo de ejemplos de estos textos.

La misma idea de abanico puede presidir las técnicas utilizadas para ayudar en la lectura comprensiva de los textos, utilizando algunas de las más rentables para cada uno de ellos. Así, en la enciclopedia alfabética es fácil ver la estructura de desarrollo de la información; en un artículo de revista puede aprenderse un esquema operativo de lectura informativa tal como: pensar preguntas previas, anticipar el apartado de la respuesta a partir de los subtítulos, leer y comprobar la anticipación, detectar la información no prevista y relacionar la información gráfica con la textual. Por otro lado, las formas narrativas pueden constituir el punto de partida para constatar la ayuda que supone esquematizar el texto, o bien pueden ofrecer la oportunidad de ejercitarse en la toma de notas y en la redacción de definiciones a partir de los personajes que aparezcan en ellas.

También sucede con frecuencia que los textos informativos dirigidos a los niños se presenten como misceláneas informativas, con el uso de textos y soporte gráfico muy variados sobre un mismo tema. El trabajo sobre un texto de este tipo puede brindar una buena ocasión para aprender tanto a seleccionar únicamente aquella información que interesa para algún propósito determinado como a fusionarla en un nuevo escrito unitario.

3. Cómo pueden acceder a las fuentes de información

Los chicos y las chicas saben, y puede hacerse explícito, que la información tiende a dividirse y almacenarse en la sociedad previendo formas de recuperación de cada información a través de «hilos de Ariadna» preestablecidos y conocidos por los usuarios. Y este hecho abraza desde la lista de teléfonos hasta la clasificación de la tienda de vídeos. Así pues, está claro que los alumnos que inician su búsqueda de información tienen que aprender a utilizar las pistas convencionales de localización de los conocimientos implicados.



A través de ejercicios y en el mismo momento de la consulta para su fichero, los chicos y las chicas comprobarán, por ejemplo, que para manejar las enciclopedias alfabéticas es necesario tanto un buen dominio del abecedario como el conocimiento de cómo funcionan las entradas de un mismo artículo o las formas de remitirse de la una a la otra. En las enciclopedias temáticas o en los libros informativos deberán saber interrogar a los índices y sumarios. Y en la biblioteca escolar o pública tendrán la oportunidad de hacer un progreso esencial en su posibilidad de llegar al conocimiento social acumulado. Será necesario, pues, aquí, que aprendan las reglas de su funcionamiento y las formas previstas para la localización de todo el material que les pueda servir a través, por ejemplo, del uso de los ficheros alfabéticos de materia.

4. Cómo han de leer cuando busquen información

A diferencia de otros tipos de lectura, la búsqueda informativa se basa en una lectura rápida del texto, en el control consciente de lo que se busca concretamente y en la consciencia de que, o bien se ha encontrado y se ha entendido, o bien se debe continuar buscando. Con demasiada frecuencia, puede verse cómo los alumnos fracasan en su lectura, incluso cuando están delante de la información deseada, y eso que se trata de lectores bastante habituados a leer comprensivamente los textos. La última dificultad en la lectura de búsqueda informativa radica en el cansancio. Los alumnos se enfrentan a textos largos para obtener informaciones mucho más breves. Si proceden como en la lectura integral y seguida –la más frecuente en la escuela tanto en la lectura de ficción como en los libros de texto–, el esfuerzo resulta absolutamente descompensado. Es

imprescindible, pues, subrayar la necesidad de otras formas de lectura y ejercitar la rápida y selectiva en función de un propósito preciso.

Cómo ayuda este proyecto a los objetivos de aprendizaje lector

El ejemplo de un proyecto de trabajo sobre la lectura informativa muestra cómo se puede disfrutar de las ventajas que hemos destacado anteriormente como propias de esta manera de organizar el trabajo.

Efectivamente, en primer lugar el aprendizaje y ejercitación sobre cómo son los textos informativos, dónde se encuentran y cómo hay que leerlos se producirá tanto a partir de la búsqueda para el fichero como en actividades previas o intercaladas con las fases de búsqueda. No obstante, tanto en los momentos de uso como en los momentos de aprendizaje sistemático, los alumnos sabrán qué es lo que está aprendiendo a hacer y por qué. Mientas hacen ejercicios, las chicas y los chicos podrán establecer relaciones explícitas con lo que han visto en su búsqueda, y mientras realizan el fichero remitirán con normalidad a lo que han aprendido en las actividades de análisis y ejercitación.

En segundo lugar, el proyecto debe contemplar diversos momentos de lectura de búsqueda, combinados con la escritura de apuntes, la discusión oral del grupo sobre la información encontrada, la consciencia de los vacíos que hay que llenar e, incluso, la reelaboración de los apartados de la ficha inicial. Estas idas y venidas entre sus escritos, la lectura de lo que ya tienen, la lectura de nuevas fuentes de información y la redacción definitiva de sus fichas ofrece una ocasión para la interrelación de la lectura, la escritura y la lengua oral que culminará en un escrito nuevo y completo para el cual se habrán realizado operaciones de resumen, definición y fusión de informaciones diversas.

En tercer lugar, los alumnos sabrán que el producto de su trabajo es un texto nuevo de la misma categoría y utilidad que los consultados, con la misma función social. La idea mental de este texto es justamente lo que les ha de permitir controlar y valorar todo el proceso de trabajo. Los ficheros pueden ofrecerse como material de consulta futura en la biblioteca del centro o del aula. En cualquiera de los casos, la redacción definitiva se hará con consciencia del posible destinatario y, por tanto, la atención a los aspectos de redacción surgirá como un requisito obvio. Así pues, a lo largo de su trabajo los chicos y las chicas habrán aprendido muchas cosas sobre la lectura y la escritura informativa integradas en el dominio de un método de búsqueda que les puede ser muy útil para su trabajo académico futuro en cualquier área del currículo.

El ejemplo de este proyecto muestra también que los objetivos de aprendizaje de la lectura no han de quedar flotando de manera imprecisa en las actividades iniciadas, sino

que, como en este caso, son susceptibles de ser delimitados y evaluados con total esmero. La evaluación del proyecto puede incluir diversas formas de valoración realizadas en diferentes momentos del proceso. Desde la evaluación del enseñante y del propio grupo de trabajo en las diferentes fases del proyecto hasta la evaluación final del producto realizado. Y también pueden preverse evaluaciones para constatar el grado de asimilación de diversos aprendizajes lectores realizados a través de todo el trabajo (por ejemplo, diferenciar la información nueva de la redundante, dividir una información en partes coherentes, relacionar informaciones de forma jerárquica, etc.). Concretar los objetivos y saber si se han alcanzado es posible. La ventaja es que puede hacerse a partir de la planificación de actividades que evidencien claramente su sentido y que, por tanto, estimulen en el alumnado el esfuerzo y la voluntad de dominarlos.

Artículo publicado en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 2, pp. 63-71, octubre 1994.

1. Esta propuesta ha sido concretada como material de uso escolar en *Ull de Bou. Llengua catalana. Primer curs de cicle superior de primaria*. Barcelona. Barcanova. 1994.

2. Tales como la que ofrecen, por ejemplo, Ahlberg, 1981; Benni, 1987; Plath, 1989; entre otros.

Referencias bibliográficas

ABASCAL, M.D. y otros (1993): *Hablar y escuchar.* Barcelona. Octaedro.

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1994): *Historia de la Pedagogía.* México. Fondo de Cultura Económica.

ADAM, J.M. (1984): *Le récit.* Paris. P.U.F.

— (1985): «Quel type de textes?» *Le Français dans le monde*, 192, pp. 39-43.

— (1986): «Linquistique textuelle: typologies et séquentialité», en *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Colloque International de Didactique du Français.* Namur. Bruxelles. De Boeck Université.

— (1993): *Les textes: types et prototypes.* París. Nathan Université.

AHLBERG, A.; AHLBERG, J. (1981): *El gusano, ese desconocido.* Madrid. Altea.

ALCOVERRO, C. (1988): *Literatura i creació als ensenyaments secundaris.* Barcelona. La Llar del Llibre.

ALVERMANN, D.; DILLON, D.; O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender.* Madrid. Visor.

ANDRÉS, M. y otros (1991): *La cohesión del discurso.* Curso A.C.D.C.E.P. Zaragoza.

AUSTÍN, J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras.* Barcelona. Paidós.

BAIN, D. (1990): «Les résumés: nouvelle approche d'un vieux problem», en SCHNEUWLY, B. (ed.): *Diversifier l'enseignement du français écrit.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, pp. 128-135.

— (1991): «L'argumentation orale prépare-t-elle au text argumentatif écrit», en WHITNER, M. y otros: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, pp. 159-164.

— (1994): «Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: lecciones de una experiencia». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23.

BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. (1987): «Vers une pédagogie du texte». *Le français aujourd'hui*, 79, pp. 13-23.

— (1994): «Mecanismes de regulació de les activitats textuals». *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, pp. 87-104.

BAJTÍN, M. (1982): «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal.* México. Siglo XXI, pp. 248-293.

BARÓ, M. (1996): «A la recerca de la información. Com són, per a què serveixen els

llibres de coneixements». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura,* 10, pp. 119-130.

BARÓ, M.; MAÑÀ, T. (1994): *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola.* Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.

BAUMANN, J.F. (1990): *La comprensión lectora.* Madrid. Visor.

BEACH, R.; MYERS, J. (2001): *Inquiry-Based English Instruction. Engagin Students in Life and Literature.* New York. Teachers College Press.

BENNI, S. (1987): *Los maravillosos animales de Extrañalandia.* Barcelona. Aliorna.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale, N.J. Erlbaum.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid. Espasa-Calpe.

BERTONI del GUERCIO, G. (1992): «L'ensenyament del text literari», en COLOMER, T. (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a Primària i Secundària.* Barcelona. Barcanova.

BORDONS, G.; CASTELLÀ, J.M.; MONNÉ, P. (1986): *Trèvol I.* Barcelona. Empúries.

BRAAKSMA, M. (2002): *Observational learning in argumentative writing.* Amsterdam. University of Amsterdam.

BRASSART, D.G. (1989): «Porquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?». *Recherches*, 9, pp. 123-164.

BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafio para la enseñanza?* Paris. Unesco.

— (1985): *Le fonctionement des discours.* Lausanne. Delachaux et Niestlé.

— (1996): *Activité langagière, textes et discours.* Lausanne. Delachaux et Niestlé.

BROWN, G. (1980): *Bien faire un cours, un exposé, une conférence.* Paris. Les éditions de l'organisation.

CALKINS, L.Mc. (1986): *The art of teaching writing.* Portsmouth, N.H. Heinemann.

CAMBRA, M. (1998): «El discurso en el aula», en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona. SEDLL/ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori, pp. 227-238.

CAMPS, A. (1990*a*): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza». *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.

— (1990*b*): «Models del procés i ensenyament de la redacció», en CAMPS, A. (coord.): *Text i ensenyament.* Barcelona. Barcanova.

— (1992*a*): «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes».

Infancia y aprendizaje, 58, pp. 65-81.
— (1992*b*): «Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela», *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 5-9.
— (1994*a*): «Contextos per aprendre a escriure», en CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita.* Barcelona. Barcanova.
— (1994*b*): *L'ensenyament de la composició escrita.* Barcelona. Barcanova.
— (coord.) (1994*c*): *Context y aprenentatge de la llengua escrita.* Barcelona. Barcanova.
— (2000): «Motivos para escribir». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 23, pp. 69-78.
CAMPS, A.; COLOMER, T. (coords.) (1998): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària.* Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori.
CAMPS, A.; CAMPS, M.; MILIAN, M. (1993): *Ull de bou 1: llengua.* Barcelona. Barcanova.
CAMPS, A.; RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar.* Madrid. CIDE (MECD).
CANALE, N. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy». *Language and Communication.* London. Longman.
CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (comp.) (1989): *La enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid. Visor.
CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona. Paidós.
— (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5.
— (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona. Graó.
— (1995): *La cocina de la escritura.* Barcelona. Anagrama.
— (1995): «Trio de test». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 5, pp. 69-78.
CASSANY, D. y GARCÍA del TORO, A. (1999): *Recetas para escribir.* San Juan de Puerto Rico. Ed. Plaza Mayor.
CASTELLÀ, J.M.: «Els connectors», en *Com ensenyar català a adults*, 8, Gabinet de Didàctica del Departament de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.
CASTELLÓ, M. (1997): «Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants:

quan, com i per què cal escriure». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13, pp. 32-45.

CHAROLLES, M. (1980): «Les formes directes et indirectes de l'argumentation». *Pratiques*, 28, pp. 7-44.

CICUREL, F (1997): «La classe de langue un objet de recherche et de réflexion», en CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (comp.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo* XXI. *Actas del IV Congreso de la SEDLL.* Barcelona. Universidad de Barcelona.

COLOMER, T. (1993): «Què té a veure la llengua amb les altres àrees de contingut?». *Guix Element d'Acció Educativa* , 183, pp. 5-10.

— (1994): «L'adquisició de la competència literaria». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, pp. 37-50.

COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre.* Barcelona. Ed. 62. (Trad. Cast.: *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Madrid. Celeste/MEC, 1996.)

COLL, C. (1984): «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». *Infancia y aprendizaje*, 27-28.

CORIER, P.; GOLDER, C. (1991): «La production de textes argumentatifs: Étude développementale des structures d'étayage». (Documento policopiado.)

COROMINA, E. (1991): *Manual de redacció i d'estil.* Vic. El 9 nou/Diputació de Barcelona/Premsa d'Osona/Eumo Editorial.

— (1991): *Tècniques d'escriptura.* Barcelona. Teide.

CORSON, D. (1993): *Oral Language Across the Curriculum.* Philadelphia. Multilingual Matters LTD.

COTTERON, J. (1993): «Sensibilisation au texte d'opinion: «″Entre chien et chat… débat″». *Cahiers du Service du Français*, 28, Genève, DIP.

CROS, A.; VILÀ, M. (1995): «La argumentación oral. Una propuesta para la enseñanza secundaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3, pp. 52-58.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA: *Currículum d'Educació Secundària Obligatoria.* Barcelona.

DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola.* Vic. Eumo.

DIJK, T.A. van (1978*a*): *Estructura y funciones del discurso.* México. Siglo XXI.

— (1978*b*): *La ciencia del texto.* Barcelona. Paidós.

— (1980): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información.* Barcelona. Paidós.

DOLZ, J. (1986): «L'imparfait-passé simple et superstructure des contes». *Feuillets,* 9, pp. 147-178.

— (1989): «L'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text». *Suport per a l'ensenyament del Valencià*, 3, pp. 39-52.

— (1990): *Catégorie verbale et activité langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalanas*, thèse, 171. Genève, FPSE.

— (1993): «La argumentación». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 68-70.

— (1994*a*): «Produire des textes pour mieux les comprendre. Étude de l'interaction écriture-lecture à propos de l'enseignement du discours argumentatif», en REUTER, Y.: *Les interactions lecture-écriture.* Bern. Lang.

— (1994*b*): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, pp. 21-34.

— (1995): «Learning argumentative capacities: a estudy of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 years old children». *Argumentation.*

DOLZ, J.; PASQUIER, A. (1993*a*): «Argumenter… pour convaincre: initiaton aux textes argumentatifs». *Cahiers du Service du Français*, 31. Genève. DIP.

— (1993*b*): «"Mon avis, je l'écris": initiation aux textes d'opinion». *Cahiers du Service du Français*, 35. Genève. DIP.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. (1995): «La adquisición de los discursos: ¿competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales?». *Actas de las jornadas sobre la enseñanza de las lenguas de la EOI.* Castellón de la Plana.

DOLZ, J.; ROSAT, M.C.; SCHNEUWLY, B. (1990): «Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes». *Le Français aujourd'hui*, 92, pp. 37-46.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1989): «Communicative planning in different text types writen by children aged 10 and 14». *Third European Conference for Research on Learning and Instruction.* Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

DOMÍNGUEZ, G.; BARRIO, J.L. (1997): Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. *Una mirada al aula.* Madrid. La Muralla.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona. Paidós/MEC.

ESCRIVÀ, R.; FERRER, M. (1994): *Per a convèncer.* Valencia. Tàndem.

FAYOL, M. (1985): *Le récit et sa construction.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
FLOWER, L. (1979): «Writer-Based-Prose: A cognitive basis for problems in writing». *College English*, 41.
— (1981): *Problem-solving strategies for writing.* New York. Harcourt Brace Javanovich.
FLOWER, L.; HAYES, J.R. (1986) «Plans that guide the composing process», en FREDEERIKSEN C.W.; DOMINIC J. (eds.): *The nature, development and teaching of writen communication*. Hillsdale. Erlbaum.
FREEDMAN, S.W. (1994): «L'escrit com a comunicació: relació entre les necessitats acadèmiques i socials dels alumnes», en CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita.* Barcelona. Barcanova, pp. 31-50.
GARCÍA-DEBANC, C. (1986): «Interêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, 49.
— (1984): «Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, 44.
GARCÍA, I. y otros (1987): *Expresión oral.* Madrid. Alhambra.
GIL, G.; SANTANA, B. (1984): «Los modelos del proceso de escritura». *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 87-101.
GOLDENSTEIN, J.P. (1979): «Michel Strogoff: Initiation au récit, récit d'imitation». *Pratiques*, 22-23, pp. 49-68.
GOLDER, C. (1992): «Argumentar: de la justificatión à la négociation». *Archives de Psychologie*, 60, pp. 232-324.
GORDON, C.J.; BRAUN, C. (1985): «Metacognitive Proceses: Reading and Writing Narrative Discourse», en FORREST-PRESSLEY B.L.; MACKINNON G.E.; WALTER T.G. (eds.): *Metacognition, cognition and human performance.* New York. Academic Press, pp. 1-75.
GRAVES, D. (1991): *Didáctica de la escritura.* Madrid. Morata.
GRIZE, J.B. (1982): *De la logique a l'argumentation.* Genève. Droz.
GUMPERZ, J.J.; BENNET, A. (1981): *Lenguaje y cultura.* Barcelona. Anagrama.
HABERMAS, J. (1989): «Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto», en *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid. Taurus.
HALLYDAY, M.A.K.; HASAN, R. (1976): *Cohesión in English.* London. Longman.
HALTÉ, J.F. (1982*a*): «Travailler en project». *Pratiques*, 32, pp. 38-77.
— (1982*b*): «Apprendre autrement à l'école». *Pratiques*, 36, pp. 5-23.
— (1984): «Apprentissage de l'écriture et travail en project». *Études de Linguistique*

Appliquée, 59, pp. 88-101.
— (1989*a*): «Savoir écrire – savoir faire». *Pratiques*, 61, pp. 3-27.
— (1989*b*): «Discours explicatif: état et perspectives de la récherche». *Repères*, 77, pp. 95-109.
HAYES, J.F.; FLOWER, L. (1980): «Identifying organization of writing processes», en GREGG, I.W.; STEINBERG E.R. (eds.): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale. N.J. Erlbaum, pp. 3-30.
HERNÁNZ, M.LL.; BRUCART, J.M. (1987): *La sintaxis 1. Principios teóricos. La oración simple.* Barcelona. Crítica.
HYMES, D. (1971): «Competence and Performance in Linguistic Theory», en HUSLEY, R.; INGRAM, D. (eds.): *Language Acquisition: Models and Methods.* London. Academic Press.
JANER MANILA, G. (1986): *Pedagogia de la imaginació poética.* Barcelona. Fundació Serveis de Cultura Popular/Altafulla.
JOLIBERT, J. (coord.) (1992): *Formar infants productors de textos.* Barcelona. Graó.
JOHNSON, K. (1981): *Communicative in writing. A functional approach to writing through reading comprehension.* London. Longman.
JOSÉ, E. (1992): *Crim al Vallès.* Barcelona. Pirene.
KAPLÚN, M. (1997): «Pedagogía de la comunicación». *Voces y culturas*, 11-12, pp. 69-88.
KINTSCH, W.; VAN DIJK, T.A. (1978): «Toward a Model of Text Comprensión and Production». *Psychological Review*, 85, (5), pp. 363-394.
LAZURE, R. (1991): «Sur les traces de la didactique du français oral». *Études de lingüistique appliquée*, 84.
LEONTIEV, A. (1978 [1975]): *Le développement du psychisme.* Paris. Éditions Sociales.
LEVINSTON, S.C. (1989): *Pragmática.* Barcelona. Teide.
LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona. Paidós.
MAESTRO, P.; SOUTO, X.M. (eds.) (1988): *¿Qué geografía e historia enseñar?* València. Generalitat Valenciana.
MANDLER, J.M.; JOHNSON, N.S. (1977): «Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall». *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-155.
MARTÍN, L. (1996): «La historia de la literatura a l'ESO. Marc legal i llibres de text 11 i 12». *Escola Catalana*, 326.

MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ GONZALO, C.; ZAYAS, F. (1990): *Para narrar… Lengua (castellano) ESO. Primer curso. Módulo de trabajo con textos.* València. Generalitat Valenciana.

MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ GONZALO, C.; ZAYAS, F. (1993): *Los textos literarios. Lengua (castellano). 4.º Curso de Educación Secundaria Obligatoria.* València. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

— (1994): «Textos literarios y actividades gramaticales». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp. 35-46.

MASSERON, C. (1990): «L'élaboration d'un texte long: l'exemple du genre fantastique en 4ème». *Pratiques*, 66, pp. 3-56.

MEDEROS, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual.* Santa Cruz de Tenerife. Aula de cultura de Tenerife 8.

MILIAN, M. (1994): «La incidència del destinatari en el text», en CAMPS, A. (coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita.* Barcelona. Barcanova.

MILIAN, M. (1995): «El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 5, pp. 45-57.

— (1996): «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos». *Cultura y Educación*, 2, pp. 67-78.

— (1999): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

MILIAN, M.; GUASCH, O.; CAMPS, A. (1990): «Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic», en CAMPS, A. y otros (1990): *Text i ensenyament.* Barcelona. Barcanova.

NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Madrid. Santillana.

NOGUEROL, A. (1989): *Tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola.* Barcelona. Graó.

NYSTRAND, M. (1986): *The Estructure of Written Communication.* London. Oxford University Press.

NYSTRAND, M.; GREENE, S.; WIEMELT, J. (1993): «Where did composition studies come from?». *Written Communication*, 10, (3), pp. 267-333.

O'CONNOR, J.; MILTON, J. (1988): *El misterio del diamante Dandee.* Madrid. Everest.

ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. (1993): «El llenguatge com a eina per a la construcció de coneixements». *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 183, pp. 11-15.

OULIPO (1973): *La littérature potentielle.* Paris. Gallimard.

PAYRATÓ, L. (1988): *Català col·loquial. Aspectes d'ús corrent de la llengua catalana.* Valencia. Universidad de Valencia.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958): *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique.* Paris. PUF.

PETIJEAN, A. (1981): «Classe, projet, équipe. Enseigner autrement». *Pratiques*, 31, pp. 33-68.

— (1985): «Appretissage de l'écriture et travail en project». *Etudes de linguiste appliquée*, 61, pp. 91-110.

PLATH, S. (1989): *El libro de las camas.* Madrid. Espasa-Calpe.

POGGI, G. (1984): *Poseí per gioco.* Bologna. Il Mulino.

PORTIER, CH. (1991): «Pour une initiation à l'argumentation en 4ème». *L'École des Lettres*, 13-14.

PRAWER, S.S. (1973): *Comparative Literary Studies.* London. Duckworth.

PRIVAT, J.M. (1993): «L'institution des lecteurs». *Pratiques*, 80, p. 10.

PROPP, V. ([1928] 1977): *Morfología del cuento.* Madrid. Editorial Fundamentos.

QUENEAU, R. (1989): *Exercicis d'estil.* Barcelona. Quaderns Crema.

REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje.* Madrid. Montesinos.

RIBAS, T. (1993): «La evaluación de la composición escrita». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 28-30.

— (1996): «Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita». *Cultura y Educación*, 2, pp. 79-91.

— (ed.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua.* Barcelona. Graó.

— (2000): *L'avaluació formativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB.

RICOEUR, P. (1986): *Du texte a l'action. Essais d'herméneutique II.* Paris. Ed. Du Seuil.

RÍOS, I. (1999): *La planificació oral del text a l'escola infantil.* Tesis doctoral. Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castelló/ Universitat de València.

RODARI, G. (1973): *Grammatica della fantasia.* Torino. Einaudi. (Trad. cast. *Gramática de la fantasía.* Barcelona: Avance, 1976.)

ROSAT, M.C.; DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1990): «Et pourtant… ils révisent! Effets

de deux séquences didactiques sur la réecriture de textes». *Repères*, 4.

ROULET, E. (1991): «La pedagogie de l'oral en qüestion(s)», en WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, PH. (eds.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.* Neuchâtel, París. Delachaux et Niestlé.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996): «El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 67-75.

SÁNCHEZ ENCISO, J.; RINCÓN, F. (1985): *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo.* Barcelona. Montesinos.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

SCHNEDECKER, C. (1993): «Frabriquer un dossier: gammes d'activités». *Pratiques*, 79, pp. 43-79.

SCHNEUWLY, B. (1985): «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant», en SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P (eds.): *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, pp. 169-201.

— (1988): *Le langage écrit chez l'enfant.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1989): «La planification langagière chez l'enfant». *Revue suisse de psychologie,* (46) 1-2, pp. 55-64.

SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development.* New York. Academic Press.

SEARLE, J. (1980): *Actos de habla.* Madrid. Cátedra.

SERAFINI, M.T. (1989): *Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura.* Barcelona. Paidós.

SERRANO, S. (1978): *Literatura i teoria del coneixement.* Barcelona. Laia.

SHAUGHNESSY, M. (1977): *Errors and expectations. A guide for the teacher of basic writing.* New York. Oxford University Press.

SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora.* Barcelona. CEAC.

STEIN, N.L.; GLEEN, C.G. (1979): «An análisis of story comprensión in elementary school children», en FREEDLE, R.O. (ed.): *New directions in discourse processing.* Norwood. Ablex.

TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir.* Barcelona. ICE/Horsori.

Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 11, 1997.

THOMAS, K.; MAYBIN, J. (2002): «Anàlisi de pràctiques amb la llengua en una comunitat londinenca multilingüe». *Articles de Didàctica de la llengua i de la*

Literatura, 28, pp. 79-96.

TIÓ, J. (1994): «L'ensenyament de la llengua, una assignatura sempre pendent». *Actes de les Jornades de Lengua i Ensenyament.* Barcelona. Eumo Editorial.

TOCHÓN, F. (1989): «L'atelier d'écriture: du projet aux organisateurs didactiques». *Pratiques*, 61, pp. 91-110.

VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade.

— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.

VILÀ, M. (1991): «La planificació i el tractament de l'expressió oral». *Comunicacions. Segons Simposi sobre l'ensenyament del català als nocatalanoparlants.* Vic. Eumo.

VILÀ, M.; VILA, I. (1992): «La lengua oral en la enseñanza secundaria». *XVII Simposio Internacional de Lenguas y Educación.* Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.

— (1994): «Acerca de la lengua oral». *Comunicación*, *Lenguaje y Educación*, 23.

WERTCHS, J.V. (1985): «L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine», en SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.P. (eds.): *Vygotsky aujourd'hui.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, pp. 139-168.

— (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona. Paidós.

ZAYAS, F. (1991): «Las actividades gramaticales en el marco de una pedagogía del texto», en ALCALDE, L.; LÓPEZ HERNÁNDEZ, V.: E*l área de lengua y la literatura en la etapa 12-16.* Salamanca. Publicación del Centro de Profesores.

— (1992): «Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos. Notas para el empleo de los titulares de prensa como recurso didáctico». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 5-6.

ZAYAS, F.; CAMPS, A. (1993): «La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma». *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 5-9.

ZAYAS, F.; FERRER, M. (1994): «La enseñanza del valenciano y del castellano. Bases para un proyecto integrado», en SILVA, B. (coord.): *A didáctica das linguas en situacións de contacto lingüístico.* Santiago de Compostela. ICE. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 85-102.

ZAYAS, F.; LATORRE, V. (1987): *El lenguaje y la prensa.* València. Generalitat Valenciana.

ZUMTHOR, P. (1983): *Introduction à la poésie orale.* Paris. Seuil.

Índice